

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra Sociální pedagogiky

## **Mediální výchova ve výchovných ústavech**

Bakalářská práce

Autor: Monika Pečivová  
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii  
Vedoucí práce: Mgr. Leona Stašová Ph.D.

## Zadání bakalářské práce

<b>Autor:</b>	<b>Monika Pečivová</b>
Studium:	P14P0457
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii
<b>Název bakalářské práce:</b>	<b>Mediální výchova ve výchovných ústavech</b>
Název bakalářské práce AJ:	Media education in Youth detention centre

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Závěrečná práce analyzuje situaci v oblasti mediální výchovy realizované ve výchovných ústavech. V teoretické části seznamuje s problematikou výchovných ústavů, medializace prostředí a mediální výchovy. Empirická část práce je zaměřena na vypracování samotné analýzy situace ve vybraných výchovných ústavech a to s využitím kvalitativní strategie výzkumu. Průzkum se soustředí na otázku zda-li a jak je tam realizována mediální výchova. Výsledky analýzy budou využity pro formulaci doporučení v oblasti výchovné práce s mládeží.

POSPÍŠIL, Jan a Lucie Sára ZÁVODNÁ. Mediální výchova: metodika. Vyd. 1. Kralice na Hané: Computer Media, 2010, 112 s. ISBN 978-80-7402-040-7. POSPÍŠIL, Jan a Lucie Sára ZÁVODNÁ. Mediální výchova. Vyd. 1. Kralice na Hané: Computer Media, 2009, 88 s. ISBN 978-80-7402-022-3. JIRÁK, Jan (ed.) a Radim WOLÁK (ed.). Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání. Praha: Radioservis, 2007, 152 s. ISBN 9788086212586. MIČIENKA, Marek a Jan JIRÁK. Základy mediální výchovy. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 295 s. ISBN 978-80-7367-315-4. ALESSI, Stephen M a Stanley R TROLLIP. Multimedia for learning: methods and development. 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon, c2001, xi, 580 s. ISBN 0205276911. MCQUAIL, Denis. Úvod do teorie masové komunikace. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 447 s. ISBN 80-7178-200-9.

Garantující pracoviště:	Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Leona Stašová, Ph.D.
Oponent:	Mgr. Iva Junová, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	6.11.2014

### **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením Mgr. Leony Stašové Ph.D. samostatně. Veškerou literaturu, z níž jsem při vyhotovení a realizaci bakalářské práce čerpala, a použité prameny řádně cituji a uvádím v seznamu použité literatury a pramenů.

Prohlašuji také, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 1/2013 (Řád pro nakládání se školními a některými jinými autorskými díly na UHK).

V Hradci Králové dne .....

.....

Monika Pečivová

## **Anotace**

PEČIVOVÁ, Monika. *Mediální výchova ve výchovných ústavech*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. 74 s. Bakalářská práce.

Závěrečná práce analyzuje situaci v oblasti mediální výchovy realizované ve výchovných ústavech. V teoretické části seznamuje s problematikou výchovných ústavů, kde obecně seznamuje s funkcí výchovných ústavů a předkládá specifika klientů, dále rozpracovává téma mládeže a médií, ve kterém poukazuje na medializaci prostředí zvláště ve světě dětí a mládeže. Další kapitola je věnována mediální výchově neústavní mládeže a jejím cílem je poukázat na skutečnost, kde všude se neústavní mládež seznamuje s mediální výchovou oproti mládeži ústavní, rovněž představuje mediální výchovu jako součást výchovy ve školách, rodinách i volném čase mládeže. Poslední kapitola teoretické části je věnována mediální gramotnosti dětí a mládeže, kdy již uskutečněné výzkumy ukazují stav mediální gramotnosti, a tedy nutnou výchovu k mediální gramotnosti napříč všemi dětmi a mládeží. Empirická část práce je zaměřena na vypracování samotné analýzy situace v oblasti realizace mediální výchovy ve vybraných výchovných ústavech a to s využitím kvalitativní strategie výzkumu pomocí rozhovorů s vedoucími vychovateli daných výchovných ústavů. Průzkum se soustředí na otázku, zda-li a jak je ve vybraných výchovných ústavech realizována mediální výchova. Výsledky analýzy jsou využity pro formulaci doporučení v oblasti výchovné práce s mládeží ve výchovných ústavech.

Klíčová slova: výchovný ústav, mediální výchova, medializace prostředí, mediální gramotnost

## **Annotation**

PEČIVOVÁ, Monika. *Media education in Borstals*. Hradec Kralove: Faculty of Education, University of Hradec Kralove 2017. 74 pp. Bachelor Degree Thesis.

Bachelor thesis analyzes the situation in media education realized in borstals. The theoretical part discusses the issue of borstals and their clients, the second chapter continues with the topic of youth and media and points to society media coverage. The third chapter describes the Media Education realized like a global socialization, educare in family or institutions for youth leisure and education in the primary, secondary and high school. The aim of this chapter is to show where young people growing up in families meet the media education beside youth living in institutional care. The last chapter of theoretical part is based on studies and focused on media literacy of young people. The research is focused on developing the actual analysis of the situation in the implementation of media education in selected borstals. The survey uses the strategy of qualitative research through interviews with the main educators. Exploration focuses on the question of whether and how the selected borstals implement media education into their work plans. Analysis results are used to formulate recommendations in the area of educational work with young people in borstals.

Keywords: borstals, media education, medialization, media literacy

## **Poděkování**

V této části bych ráda poděkovala především vstřícné a trpělivé vedoucí této práce, Mgr. Leoně Stašové Ph.D., která mi poskytla odborné a velmi cenné rady, bez kterých by tato práce vznikala velmi těžce. Velký dík směřuje také k vedoucí katedry Sociální pedagogiky na Univerzitě Hradec Králové, Mgr. Ivě Junové Ph.D., která byla vždy ochotná a nápomocná při různých potížích spojených s průběhem realizace výzkumného šetření.

Dále bych ráda poděkovala pracovníkům výchovných ústavů, kteří se účastnili průzkumu a poskytli mi rozhovory.

# Obsah

Seznam použitých zkratk	8
Úvod	9
<b>1</b> Výchovné ústavy	12
<b>2</b> Mládež a média	14
<b>3</b> Mediální výchova	18
<b>3.1</b> Mediální výchova jako nástroj k dosažení mediální gramotnosti	20
<b>3.2</b> Mediální výchova jako součást výchovy v rodině a ve volném čase mládeže	20
<b>3.3</b> Mediální výchova jako průřezové téma vzdělávání na základních a středních školách	23
<b>4</b> Situace v oblasti mediální gramotnosti mládeže	25
<b>5</b> Představení vlastního výzkumného šetření	28
<b>6</b> Mládež a média ve výchovných ústavech	34
<b>6.1</b> Medializace prostředí výchovných ústavů	34
<b>6.2</b> Mediální gramotnost svěřenců očima vychovatelů	37
<b>7</b> Analýza situace v oblasti realizace mediální výchovy v jednotlivých vybraných zařízeních	41
<b>8</b> Komparace jednotlivých zařízení a vyplývající doporučení pro realizátory mediální výchovy	52
Závěr	58
Seznam použité literatury	60
Seznam souvisejících pramenů	62
Příloha 1	64

## **Seznam použitých zkratk**

CEMES- Centrum pro mediální studia UK FSV

ČSU- Český statistický úřad

LMR- lehká mentální retardace

MeV- Mediální výchova

MŠMT- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OV- Ochranná výchova

RRTV- Rada pro rozhlasové a televizní vysílání

SMR- středně těžká mentální retardace

ÚV- Ústavní výchova

VÚ- Výchovný ústav

VÚ A- Výchovný ústav pracovníčně označen jako A

VÚ B- Výchovný ústav pracovníčně označen jako B

VÚ C- Výchovný ústav pracovníčně označen jako C



## Úvod

Tématika výchovných ústavů je veřejnosti vesměs neznámá, a přitom je velmi důležitou složkou ústavní výchovy, která se může týkat každého z nás. Prostředí výchovných ústavů je stále ještě separovanou oblastí, do které laik, ale i odborný pracovník nemá plný přístup a můžeme říci, že svou samosprávou se výchovné ústavy stávají unikátním systémem výchovy a vzdělávání, který je mnohdy zahalen mnohými mýty a nejasnostmi. Média jsou naopak všudypřítomná a všude známá, bohužel i u nich se můžeme setkat s nepochopením a s ne zcela správným zacházením. V digitálním věku je velmi potřebné naučit se s médii pracovat, orientovat se v nich a ovládat je, neb takto můžeme předejít jejím rizikům. K tomu má sloužit mediální výchova, která je stále v některých oblastech velmi opomíjenou složkou výchovy. Při spojení oblasti specifického prostředí výchovného ústavu s jeho svěřenci a mediální výchovy, která formuje mediální gramotnost jako jednu z klíčových kompetencí pro život v medializované společnosti, vzniká unikátní problematika doposud stojící zcela mimo zájem odborné veřejnosti. Prázdné místo v poznacích se snažím zaplnit právě touto prací, která, s oporou o odbornou literaturu, mapuje realizaci mediální výchovy ve výchovných ústavech. Nejedná se o práci, která by měla podávat ucelené informace s všehpřijímající hodnotou, jedná se o malou záplatu, která snad připraví úrodnou půdu pro další a hlubší zkoumání s možností navázat a nezačínat od nuly.

Cílem práce je analyzovat způsob realizace mediální výchovy na konkrétních výchovných ústavech, přičemž práce plní úlohu nejen závěrečné akademické práce, ale také zkoumá a představuje danou problematiku odborné i laické veřejnosti, podává výchovným ústavům doporučení v oblasti realizace mediální výchovy a z vědeckého hlediska má také za cíl připravit úrodné pole pro další výzkum.

Mezi odrazové můstky, v podobě odborné literatury, uskutečněných výzkumů a publikovaných článků či jiných akademických prací, můžeme zařadit výzkumy a dosavadní práce na téma médií, mediální gramotnosti, mediální výchovy mládeže, medializace prostředí a také struktury práce výchovných ústavů, ze kterých tato bakalářská práce ve své teoretické části vychází a na které naváže v empirické části s otázkami medializace prostředí výchovných ústavů, zacházení mládeže umístěné ve VÚ s médii nebo vyzdvihne důležitost realizace mediální výchovy ve výchovných ústavech. Řešené výzkumné otázky se budou týkat cílů a metodiky mediální výchovy, zaměřenosti a stanovených opatření, osob zodpovědných za realizaci mediální

výchovy a jejich kompetence, postojů k mediální výchově a také, v neposlední řadě, mediální gramotností chlapců, to vše na poli výchovných ústavů.

Analýza situace probíhala s využitím kvalitativního výzkumu pomocí vícečetné případové studie, kdy byly prováděny anonymní rozhovory s osobami zodpovědnými za realizaci mediální výchovy v konkrétních výchovných ústavech. Zjištěné informace z jednotlivých výchovných ústavů jsou rozděleny podle výzkumných otázek a následně jsou mezi sebou porovnány. Vzniklé výsledky definují závěry sloužící pro objasnění řešeného tématu. Zjištěná data jsou také porovnána s dalšími údaji čerpaných z jiných výzkumů a prací, v této kombinaci pak slouží jako doporučení výchovným ústavům a podklad pro další výzkumnou práci.

Dosavadním **stavem bádání** rozumíme úroveň a množství již zjištěných a odborně publikovaných informací týkajících se řešeného tématu, konkrétně tedy mediální výchovy ve výchovných ústavech. Jelikož se však jedná o unikátní dosud nezmapovanou oblast, je potřeba počítat s absencí odborné literatury a dalších zdrojů. Při tvorbě této práce bylo využito poznatků z dílčích okruhů, které jsou již odborně popsány a mohou tak tvořit teoretický základ a východisko pro analyzovanou problematiku. Informace k tématu VÚ jsou rozpracovány v samotném zákonu č. 109/2002 Sb. a zákonu č. 333/2012 Sb., který tvoří základ pro pochopení problematiky ústavní péče. Další informace poskytují vlastní výroční zprávy a interní dokumenty konkrétních výchovných ústavů, tyto dokumenty lze částečně nalézt na webových stránkách jednotlivých ústavů. Autorem zabývajícím se ochrannou a ústavní výchovou je například Janský.

Problematika mediální výchovy je bohatě rozpracovaná u českých i zahraničních autorů. Mezi českými publikacemi lze jmenovat například Jiráka (2006, 2007, 2013), Woláka (2007), Mičienku (2006, 2007), Verneru (2007), Bínu (2005), Pavlíčkovou (2009) a další. Ze zahraničních autorů například Buckingham (2003), Kellnera (2002) nebo Vrabce (2014). Důležitými zdroji jsou také publikace MŠMT, které rozpracovávají mediální výchovu, její metodiku a obsah, a slouží jako metodické příručky pro realizátory mediální výchovy na školách (např.: AISIS o. s., 2008). Tematiku mládeže a médií rozpracovává Stašová (2015) a Jiráček (2006, 2007, 2013). Mediální výchova v rodině je oblastí, kterou se zabývá především Šed'ová (2007) a Sloboda (2013). Oblast médií řeší tato práce sice jen velmi okrajově, pro orientaci v tématu je však nezbytné znát alespoň základní informace z problematiky médií, kterou se zabývá především Livingstone (2002), Buermann (2009), Gurevitch (2005) a McQuail (2009).

Do souvisejících výzkumů můžeme zařadit například dva výzkumy zaměřující se na stav mediální gramotnosti v ČR (CEMES a RRTV, 2011). Jako další výzkumy s tematikou mediální výchovy nebo mediální gramotnosti můžeme uvést průzkumy a šetření realizované v rámci bakalářských nebo diplomových prací. Za zmínku stojí diplomové práce Šimkové (2006), Tošnerové (2012), Hronové (2008), Salykové (2007), Pitnerové (2009) a bakalářská práce Dobešové (2014). Uvedené autorky pojímají problematiku mediální výchovy ve vztahu s konkrétním prostředím nebo skupinou osob a rozšiřují tak dosavadní poznatky o další nové informace. Doplnkem uvádím průzkumy od Sedláčka a Řezáčové (2008).

## 1 Výchovné ústavy

Cílem této kapitoly je nastínit problematiku výchovných ústavů jako podmiňujícího prostředí pro zkoumanou oblast realizace mediální výchovy včetně zaměření se na specifika cílové skupiny jako na aktéry ovlivňující proces a výsledek působení MV.

Výchovný ústav, dále jen VÚ, je školským zařízením pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, která podléhá zákonu č. 109/2002 Sb. a dále jeho aktualizaci v podobě Zákona č. 333/2012 Sb. Jedná se o státní zařízení, které na základě soudního rozhodnutí o nařízení ústavní výchovy nebo uložení ochranné výchovy poskytuje mladistvým od 15 do 18 let, popřípadě 26 let, se závažnými poruchami chování, nebo dětem starším 12 let, jejichž chování podléhá tak závažné poruše, že nemohou být umístěné v jiném typu zařízení, nebo spáchaly čin, který naplňuje skutkovou podstatu trestného činu, komplexní výchovnou, vzdělávací a sociální péči vycházející z individuálně zpracovaných specifických výchovně vzdělávacích programů odpovídajících potřebám osobnostní charakteristiky jednotlivých svěřenců. (Janský, 2014) Dle zákona č. 109/2002 Sb. je nutno VÚ zřizovat odděleně pro děti: s nařízenou ústavní výchovou, s uloženou ochrannou výchovou, které jsou nezletilými matkami a pro jejich děti, které vyžadují výchovně léčebnou péči. (Česká republika, 109/2002) Komplexním cílem ústavní výchovy je socializace popřípadě resocializace svěřenců s důrazem na morální a neprotiprávní chování včetně jejich přípravy na samostatné zvládání běžných nároků praktického života.

Důležitým faktorem ovlivňujícím výchovně vzdělávací práci jsou sama **specifika svěřenců výchovných ústavů**. Jak již zákon definuje, klientela VÚ je velmi specifická. Jednotlivé výchovné ústavy pracují s různě narušenou mládeží a specializují se na práci s klienty různé mentální úrovně i závažnosti poruchy chování. Tato diferenciací umožňuje poskytování specifické potřebné péče, které odpovídají i bezpečnostní prvky a vnitřní řady jednotlivých zařízení.

Obecnou charakteristiku svěřenců výchovných ústavů rozpracovává Janský (2014) a z této charakteristiky budu rovněž vycházet. Svěřenci VÚ pochází velmi často z rozvedených rodin a rodin kriminálně zatížených. Výjimkou nejsou ani sociálně slabé rodiny a rodiny z vyloučených lokalit. S tím souvisí i nízké materiální zabezpečení, a tedy orientace na zisk. Vzhledem k nízkému materiálnímu zabezpečení je zajímavostí, že děti proklamují konzumní styl života a jsou orientovány na drahé značkové zboží. Mnohdy nemají uspokojeny základní životní potřeby a chybí jim základy hygienických návyků. Charakteristický je odpor ke škole nebo dosahování špatných školních výsledků z důvodu nízkých znalostí. Zájem o pozitivní

trávení volného času sportem nebo jinými aktivitami je nulový. Naopak zde pozorujeme velký vliv vrstevnických part a s tím spojenou problematiku závislosti.

Co se osobnostních charakteristik týče, je přítomná velká míra agresivního jednání, afektu, lability, emocionální vzrušivosti spolu se zvýšením prožíváním situačního napětí, které nejsou schopni zvládnout, klesá schopnost pocítovat odpovědnost za své jednání, pochopit následky svých činů a s tím spojená neschopnost sebeovládání. Častým jevem je dále nízká frustrační tolerance, citová deprivace, impulzivní jednání, účelové jednání a absence respektování norem a pravidel. Intelektově jsou jedinci často velmi podprůměrní, mnohdy v pásmu LMR, výjimečně i SMR. Dále zde vnímáme velkou touhu po svobodě a nezávislosti, přičemž lákavá je představa nic neděláním a nerespektování nikoho a ničeho. Vnímání sebe sama je značně narušeno, někteří jedinci mají velmi nízké sebevědomí, někteří naopak se nadhodnocují a mají pocit vlastní nadřazenosti. Trpí nedostatkem tolerance, proto špatně vycházejí s okolím, schopnost empatie je na velmi nízké úrovni nebo povětšinou chybí zcela. Co se diagnostiky týče, poruchami chování trpí přibližně 90 % svěřenců. Další častou diagnózou bývají kromě mentálních retardací a poruch chování také specifické poruchy školních dovedností a hyperkinetické poruchy- ADHD a ADD. (Janský, 2014) Bližší specifika těchto poruch nalezneme v Mezinárodní klasifikaci nemocí. (MKN 10, 2006)

Nejčastějšími důvody pro umístění dítěte do ústavní nebo ochranné výchovy jsou především záškoláctví, krádeže, útoky z domova, život v partě, agrese, loupeže, ublížení na zdraví, nerespektování autorit, nezvladatelnost, abúzus alkoholu, marihuany nebo jiných drog, chování vykazující znaky dětské kriminality, vandalismus a šikana. (Janský, 2014)

Atmosféru konkrétních výchovných ústavů určuje především soubor režimových opatření spolu se zvláštnostmi jeho svěřenců. Výchovné ústavy mají za úkol nahrazovat rodinnou výchovu, zároveň však plnit náležitosti institucionálního zařízení sloužícího nejen k separaci jedinců s poruchami chování, jejich výchově a vzdělávání, ale také ke komplexní resocializaci s cílem vedení kvalitního života po opuštění VÚ. Svěřenec by měl být schopen se o sebe náležitě postarat a mít ukotvené pracovní, hygienické a sociální návyky.

Tato kapitola tvoří rámcový úvod do problematiky výchovných ústavů, konkrétní výchovné ústavy, na které se zaměřuje mé šetření, budou popsány v příslušné kapitole spolu s podrobnějším náhledem do režimu jejich fungování. Následující část textu již mapuje vztah mládeže a médií, problematiku medializované společnosti a vztah k médiím v rodinách a školách.

## 2 Mládež a média

Abychom vyzdvihli důležitost realizace mediální výchovy, je nejprve potřebné si vyjasnit, za jakých okolností se mládež s médii setkává. Cílem této kapitoly tedy bude popsat současnou situaci v oblasti medializace prostředí a medializované společnosti a představit hlavní dopady médií, to vše ve vztahu s mládeží.

Pro vyjádření prostoupení prostředí a společnosti médii užíváme termín **medializace prostředí a medializovaná společnost**. Pojmem medializace označujeme skutečnost, kdy prvky každodenního fungování a společenských aktivit jsou více či méně propojené s používáním médií<sup>1</sup>. Můžeme jej také vysvětlit jako sociální změnu, při které se velmi rozšiřuje využívání mediálních prostředků a jejich obsahů ve všech oblastech lidského počínání a jejich podíl je stále rostoucí. (Jirák, Wolák, 2007, Mičienka, Jirák, 2007) Není výjimkou, že zejména mladí lidé používají i několik médií současně. (Stašová, 2015)

Riziko medializace spočívá ve skutečnosti, že velké procento informací je zprostředkováváno právě skrze média, která mají ve své produkci vlastní logiku, zákonitosti a záměr, který je potřeba znát a rozlišovat. (Verner, 2007) Mediální obsahy se stávají neodlišitelnými od reálného života, důkazem toho může být, že emoce vyvolané médii jsou stejné, jako emoce vyvolané reálnou skutečností, mediální zkušenost je srovnatelná s emotivní zkušeností a zanechává v nás stejné následky a podobně. (Stašová, 2015) Vysoké postavení médií v našem životě a jejich vliv vyvrací myšlenku, že je možno s médii manipulovat intuitivně a lehkovážně. Definuje se tedy pojem **mediální gramotnosti** jako poučeného a svědomitého zacházení s mediálními prostředky a mediálním obsahem, jehož cílem je maximální využití pozitivních stránek médií ke svému prospěchu a obrana před negativními vlivy médií, zejména před skrytou manipulací. (Verner, 2007) Cestou k dosažení mediální gramotnosti by měla být mediální výchova, její problematiku rozvedu v další kapitole, a socializace k médiím. Socializace k médiím je dle Slobody (2013) neformální výchova, která se zaměřuje na osvojování si médií jako součásti dnešní společnosti, v pravém slova smyslu se děje nevědomě a nezáměrně. (Sloboda, 2013) Vedení k osvojování si médií má být nedílnou součástí výchovy a vzdělávání dětí již od nejútlejšího věku, jelikož dnešní generace dětí nemá možnost pomalého vrůstání do medializované společnosti tak, jak tomu bylo v předchozích generacích. Děti se rodí do plně medializovaného světa s bohatou mediální nabídkou a této skutečnosti by měla odpovídat

---

<sup>1</sup> Média pozměňují, nahrazují nebo doplňují aktivity ekonomické, politické, osvětové, vzdělávací nebo zábavní povahy

i náležitá komplexní výchova a vzdělávání z pohledu přístupu socializace, rodiny i školy. (Buermann, 2009)

V následující části textu si představíme **média v rodinách, školách a ve volném čase mládeže**. K pochopení současného trendu užívání médií v domácnostech nám více pomůže přiblížení modelu vycházejícího z historie a sledování jeho postupného vývoje. Buermann (2009) ve své knize podrobně popisuje sociální vývoj společnosti spolu s technologickým vývojem užívání médií. Dříve bylo zacházení s médií privilegiem dospělých. Dospělí rozhodovali o pořízení nových médií a tak mediální a marketingový průmysl působil především na ně. S vývojem společenského myšlení se v centru dění začalo více objevovat dítě, které se záhy stalo i cílovou skupinou některých marketingových a mediálních společností. V této chvíli můžeme konstatovat, že to jsou právě děti a mládež, kdo s médií přijdou nejvíce do styku. Zejména u komunikačních technologií se mládež stává odborníky a dospělí jsou často odkázáni na jejich pomoc. Neměnné zůstává postavení vlastněných médií jako symbolu společenského postavení a majetkové vrstvy.

Dalším faktorem, který ovlivňuje momentální soužití s médii je fakt, že z velkých a nákladných televizních přijímačů, magnetofonů a pevných drátových telefonů, které spojovaly rodinu v místě, kde přijímače stály, a které vytvářely potřebu společného konsenzu nad jejich užíváním, se pokrokem techniky staly malé a přenosné zařízení, které je možné si vzít s sebou, popřípadě je normální aby každý člen rodiny vlastnil svůj telefon, počítač popřípadě měl televizor ve svém pokoji. Z těchto důvodů začala média rodiny rozdělovat a již nevedla k potřebě společných rozhovorů a dohod. Mediální život jednotlivých členů rodin se tak přesunul ze společenských místností a rodičovské kontroly do vlastních obytných pokojů, díky čemu dochází k větší individualizaci a nárůstu soukromí při užívání médií. (Buermann, 2009)

Média však v rodinách hrají i jinou roli, bývají nepopiratelným faktorem procesu socializace, ve kterém vstupují do každodenních aktivit v rámci rodiny, média se dále stávají prostředníkem nebo předmětem výchovného působení rodičů na děti. (Sloboda, 2013) Média se tedy i nyní mohou stát předmětem komunikace, rodinné diskuze, mediální obsahy tématem k diskuzi, zamyšlení, nebo sdílení zkušeností. Vzrůstajícím jevem je mezigenerační učení, při kterém děti učí své rodiče a prarodiče zacházet s mediálními prostředky. Díky této převrácené roli děti pocítují angažovanější zapojení se do systému rodiny, cítí se potřebné a zodpovědné. V některých rodinách určují mediální aktivity (zejména večerní zprávy, pro děti večerníček, kouzelná školka) harmonogram dne a dlouhodobě tak určují rytmus a životní styl celé rodiny. (Stašová, 2015)

Co se týče mediálního zastoupení v prostředí rodin, Český statistický úřad (2016) dokládá 93% vybavení domácností s dětmi počítačem a 99% vybavenost mobilními telefony. Z výzkumu realizovaného Krausem v roce 2015 vyplývá, že již více než 95 % rodin s dětmi má alespoň jeden televizní přijímač, počítač a mobilní telefon. (Kraus, 2015) Současné zahlcení mediální realitou, nad kterým již nemají rodiče svou kontrolu, vyžaduje po dětech schopnost rozlišovat, porovnávat, srovnávat s již poznanou skutečností a kriticky vyhodnocovat přijímané informace. (Stašová, 2015)

Školní prostředí je rovněž silně medializováno. Napomohl k tomu také Akční plán MŠMT z roku 2009, který se soustředil na optimální využití technologií ve výuce s cílem podpořit tvorbu, sdílení a snadnější přístup k mediálnímu obsahu. (Škola pro 21. století, online) V posledních letech je dále často diskutovanou otázkou zavádění moderních technologií, zejména tabletů, do školních lavic.

Volný čas dětí a mládeže je médii prostoupen nejvíce ze všech věkových skupin. Na prvních místech v žebříčku trávení volného času s médii nalezneme komunikaci skrze sociální sítě, hraní počítačových her, sledování televize a komunikaci pomocí mobilního telefonu. (RRTV a CEMES, 2011) Medializace volného času má však dva směry. Na jedné straně je mládež konzumentem připravených mediálních obsahů a uživatelem mediálních prostředků, na straně druhé pak s médii pracuje kreativním způsobem a aktivně vytváří nové obsahy. (Stašová, 2015)

**Mediální obsahy** podléhají jistým zákonitostem, které dále určují jejich funkci a následný vliv. Geraghty vnímá média jako všudypřítomný a všeovládající filtr skutečností, jehož následkem přemýšlíme o světě tak, jak nám jej média předkládají. (Gurevitch, 2005) Drozdovsky (2012) vyzdvihuje důležitost médií v procesu řešení všech společenských otázek, přičemž poukazuje zejména na schopnost rychlého šíření informací a velkého počet příjemců. Z politického hlediska mají média dvojí funkci. Jedna je sdělovat politická stanoviska veřejnosti, druhá předávat veřejné otázky a aktuální témata k řešení zákonodárcům tak, aby byl respektován trend a vývoj doby. (Bonin, 2012) Dle Dryaevy (2012) mají média následující charakter. Vybízí k participaci občanů na veřejném dění, dávají prostor pro zpětnou vazbu, vyjádření se a sdílení informací, umožňují konverzaci v reálném čase na velké vzdálenosti, podporují tvorbu komunit a sdílení společných hodnot, zájmů a aktivit a v neposlední řadě spojují všechny účastníky do navzájem provázaného celku.

Pro snadnější a přehlednější orientaci v médiích je důležité rozkódovat jejich původní záměr. Vlivy jednotlivých sdělení můžeme dále klasifikovat. Účinky médií, tedy jejich vliv, lze



rozdělit na krátkodobé x dlouhodobé a plánované x neplánované. Všechny uvedené účinky mohou být pozitivní i negativní a každý z těchto účinků může mít jinou váhu, a v důsledku jiný dopad na společenskou proměnu. Krátkodobými neplánovanými účinky jsou individuální a kolektivní reakce, mezi neplánované a dlouhodobé účinky můžeme zařadit socializaci, sociální kontrolu, vyznění předkládaných událostí, definování reality, institucionální a kulturní změny. Plánované krátkodobé účinky jsou individuální odezvy, mediální kampaně a vlastní dozvídání se zpráv. Do dlouhodobých plánovaných účinků řadíme šíření zpráv, distribuci vědomostí a s tím spojené šíření inovací, a pokroku. (McQuail, 2009)

Je otázkou trendu a nastavením společnosti, jestli je upřednostňována pozitivní funkce médií, tedy šíření informací, vzdělávací funkce, možnost kontaktu v reálném čase na velké vzdálenosti, nebo se médiím snažíme vyhnout z důvodů obav z negativních funkcí zejména spojených s manipulací, ztrátou reálných kontaktů a zájmů, zjednodušováním a zkreslováním obsahů a působením reklam. Jisté však je, že média nás celospolečensky obklopují a tvoří již nedílnou součást našeho života. Rychlý rozvoj technologií a nárůst mediálních prostředků zapříčinil potřebu systematického vzdělávání a výchovy v oblasti práce s médii, rozvinula se kompetentnost zvaná mediální gramotnost, která má vést k uváženému užívání médií, poučení manipulaci a kritickému hodnocení nabízených obsahů. V neformální rovině vede k mediální gramotnosti mediální socializace, ve formální rovině pak mediální výchova, které bude věnována následující kapitola.

### 3 Mediální výchova

Třetí kapitola pojednává o mediální výchově jako o potřebném výchovně vzdělávacím působení sloužícím k rozvoji a dosažení mediální gramotnosti tak, jak bylo řečeno v předchozí kapitole. Mediální výchova supluje dřívější přirozené vrůstání do světa technologií, které vzhledem k dnešní plně medializované společnosti nelze uskutečnit a role vedení dítěte k práci s médii je dnes tak v rukou rodiny, školy, volnočasových organizací, ale i jedince sama ve formě celoživotního vzdělávání a držení kroku s přicházejícími trendy. Kapitola si zároveň dává za cíl poukázat na skutečnost, kde všude se neustavní mládež setkává s mediální výchovou, jak je praktikována v běžných rodinách a školách, na rozdíl od dětí a mládeže v ústavní výchově.

Mediální výchova vznikla jako reakce na narůstající množství médií a času, který s nimi trávíme. Byla pocíťována jistá bezbrannost před systematickým, cíleným a manipulativním působením médií, před kterým bylo nutno se vybavit teoretickými znalostmi, praktickými dovednostmi a kritickou úvahou. Cílené vzdělávání mělo tvořit nejen obranu před negativními vlivy médií, ale také vést k jejich lepšímu využívání a zvýšení kvality vlastního života. (Pastorová, Jiráček, 2015)

**Obsahem mediální výchovy** by mělo být vytváření mediální gramotnosti jako souboru poznatků a dovedností, které nám umožní kritický odstup od médií a zároveň jejich maximální přínosné využití s vlastní schopností kontrolovat své chování v mediální aktivitě a prostoru médií. (Stášová, 2015) Buermann (2009) dále formuluje příslušné kompetence, kterých bychom měli pomocí mediální výchovy dosáhnout. První kompetencí je dovednost ovládat média. Tato kompetence se tvoří při přímém a opakovaném styku a manipulaci s médii. Důležité je také znát alespoň základní technickou stránku mediálních prostředků a vyvarovat se neopatrnému zacházení s nimi. Druhou kompetencí je vlastní zdravé sebehodnocení jako ukazatel vhodného času tráveného s médii, vhodných sledovaných obsahů i smysluplnosti času tráveného u médií. Hodnocení provádíme na základě vnitřních i vnějších faktorů, při každé situaci znovu. Čas trávený u médií by měl být rovněž vyvážen jinou aktivní činností, zejména sportem a pohybem venku. Zdravé sebehodnocení vytváříme přijetím upřímné a konstruktivní kritiky zvenčí. Další kompetencí Buermann rozumí soudnost. Soudnost umožňuje kritické zkoumání a následné vytváření vlastního názoru nad mediálním obsahem. Soudnost budujeme aktivním zájmem o dané téma, kladením otázek a iniciativním přístupem v hledání odpovědí. Poslední definovanou kompetencí je tvořivost. Vlastní aktivní tvoření zamezuje pasivnímu konzumu již předem vytvořených a přijímaných obsahů, podněcuje vlastní práci v aplikacích a programech,

nabádá k experimentaci a hledání alternativních řešení. Tyto čtyři výše zmíněné kompetence tvoří nezbytný základ pro mediální gramotnost. Pouze však první kompetence, ovládání médií, je přímo spojena s využíváním médií, zbylé kompetence je třeba rozvíjet jinými činnostmi. Mediálně kompetentní by měl být každý člověk ještě před samotným užíváním médií, je tedy potřeba, aby se na tvorbě kompetencí začalo pracovat od samého dětství a ještě dříve, než dojde k prvním kontaktům s médii.

Pro srovnání zde uvádím další dělení mediálních kompetencí tak, jak je definuje Mašková (2012). Technicko-instrumentální kompetence zahrnuje ovládání mediálních prostředků, základní orientaci v hardware a software a pochopení technických náležitostí fungování mediální techniky, práci s webovým prohlížečem a chránění počítače před virovými útoky. Buermann tuto kompetenci nazývá schopností ovládání. Druhou kompetencí je obsahově-kognitivní kompetence. Pod tou se skrývá schopnost vyhledávání informací, jejich třídění a zpracování a tvorba vlastního obsahu.

Sociálně-komunikační kompetence je nejvíce upotřebenou schopností při využívání nových médií. Zaměřuje se zejména na online komunikaci pomocí různých komunikačních kanálů, ochranu osobních údajů, bezpečné chování na internetu jako prevenci před kyberšikanou a kyberstalkingem a v neposlední řadě také na etiketu v online světě. Emoční kompetence má pomoci uživatelům mediálních prostředků s vyrovnáváním se mezi rozdíly reálného světa a virtuální reality. Dalším ze zmiňovaných je snadná změna vlastní identity, odklon od reálného světa a reálných kontaktů, riziko únikového chování, závislostí na počítačových hrách, online komunikaci a podobně. Důležité je správné emoční zpracování zážitků, především pokud se na internetu setkáme s nevhodným obsahem, který může mít negativní dopad na další rozvoj naší osobnosti. Poslední zmiňovanou kompetencí je kriticko-reflexivní kompetence, která zahrnuje nutnost kritického posouzení a tvorby vlastního úsudku nad mediálním obsahem. Buermann tuto kompetenci nazývá soudností.

### **3.1 Mediální výchova jako nástroj k dosažení mediální gramotnosti**

Rozvíjení mediálních kompetencí se stalo samozřejmostí v rámci formování zdravé osobnosti jedince připraveného na život v medializované společnosti. Mediální výchova je tedy vnímána jako nástroj k dosažení mediální gramotnosti, kdy mediální gramotnost je součástí všeobecného vzdělání. (Jirák, Wolák, 2007) Z celistvého pohledu můžeme na mediální výchovu nahlížet jako na nástroj formování hodnot, postojů a kompetencí člověka ve vztahu k médiím a mediálnímu obsahu. V tomto případě můžeme pod mediální výchovu začlenit i mediální socializaci, která do procesu výchovy a vzdělávání aplikuje neformální a nezáměrnou složku, více se podobající praktikám samotné socializace, než plánované výuky. Dosahování mediální gramotnosti na žádoucí úrovni je celoživotním procesem vzhledem k neustálému vývoji technologií a mediálním změnám.

Výchovně vzdělávací působení ve vztahu k médiím je celospolečenským úkolem, ve kterém hraje nezastupitelné místo rodina, vrstevníci, mimoškolní výchovná zařízení a také média sama, jelikož svým každodenním působením formují naši osobnost. Při práci s médii je tedy nutné brát v potaz i samotný efekt médií a jejich sdělení, jelikož právě ten ovlivňuje naši osobnost, ať již krátkodobě či dlouhodobě. Další opatření směřující k MeV jsou ze strany státních institucí. Můžeme zde zařadit například zákaz vysílání nevhodných pořadů před desátou hodinou, zákaz umístování reklam do dětských pořadů nebo označení nevhodných televizních pořadů příslušnou značkou přímo během vysílání, kterým se rodiče mohou řídit při selekci vhodných a nevhodných programů pro své děti. (Sloboda, 2013)

### **3.2 Mediální výchova jako součást výchovy v rodině a ve volném čase mládeže**

Zde narážíme na mediální výchovu jako součást rodinné výchovy a socializace. Rodina je v dnešní době stále vnímána jako primární prostředí pro socializaci dítěte, přestože některé její funkce již přebírají nebo přebraly jiné instituce, zejména škola. Socializace je však jevem odehrávajícím se zejména v prostředí rodiny, a tedy by první seznámení s médii, správnou manipulací a užíváním, jejich funkcí a problematikou, mělo probíhat právě v rodině v rámci výchovy, socializace k médiím, v širším slova smyslu jako prvek socializace všeobecně. (Pavličková, 2009) Problematickým jevem v rámci MeV v rodině je osobní nezkušenost rodičů s mediální výchovou a často i nízká znalost samotných médií. Zejména s novými médii (chytřé telefony, tablety) přichází děti a mladiství do kontaktu dříve, než jejich rodiče a možnost vzdělávání dětí je takřka nemožná. Někdy to bývají naopak děti, které učí své blízké s těmito technologiemi zacházet. Mladiství si tvoří závislý vztah na používání moderních mediálních

technologií, který jejich rodiče povětšinou nemívají, a kteří často trpí úzkostí a strachem z používání médií ve svém životě. (Sloboda, 2013)

Odborná literatura týkající se mediální výchovy v rodině povětšinou hovořila o MeV ve spojení s televizním diváctvím. Tento fakt si vysvětlují tak, že televize je dlouhodobě nejužívanějším mediálním prostředkem, který až v posledních pár letech začíná být nahrazován počítačem s připojením k internetu. Odborná literatura dostupná v České republice zatím téma MeV v rodině s důrazem na práci s počítačem nezpracovává a aktuální studie a publikace zatím nejsou dostupné. Ve své práci tedy budu vycházet z mediální výchovy v rodině ve vztahu k dětskému televiznímu diváctví.

Vhodný výběr mediálních obsahů v rámci diváckého doporučení je formulován zejména s ohledem na eliminování negativních dopadů na dítě, než-li na maximální pozitivní přínos, který média mohou poskytnout. Pobízení k diváckým aktivitám bývá především z důvodu, že se rodiče potřebují věnovat jiné práci, nepředpokládá se, že by mohlo dítě rozvinout. Jedním z principů MeV v rodině je monitoring. Cílem je identifikovat čas, který dítě u mediálního přenosu stráví a také obsahy, kterými se obklopuje. Druhým principem je spoludívání jako pedagogická akce, které rodiče<sup>2</sup> praktikují, aby věděli, na co se dítě dívá, mohli s ním o obsahu sdělení hovořit a popřípadě některé věci, kterým nerozumělo, vysvětlit. S tím souvisí i komunikace u televize jako třetí princip MeV. Komunikace je nejdůležitějším a nejučinnějším způsobem formování vztahů a postojů k médiím. Díky komunikaci je možno zpracovat obsah sdělení, pomoci mu porozumět a zpracovat případné negativní, poškozující stimuly. (Šedřová, 2007) Komunikace by se však neměla odehrávat jednosměrně a pouze v poučném duchu, měla by dávat příležitost i dětem k vyjádření vlastního názorů, pohledu, postoje a zkušenosti. Dalším principem rodičovské MeV můžeme stanovit užívání restrikcí. Ať už se jedná o restrikce časové (kvantitativní) nebo obsahové (kvalitativní), vždy je vhodné jej uváženě použít a usměrňovat tak čas a způsob trávený s médii. (Pavličková, 2009)

Mezi principy MeV řadíme i samotnou práci s médii, jako formu odměny nebo trestu. Pořizování nových médií, nebo povolení jejich využívání, nebo naopak zákaz užívání médií, nebo jejich nepořizování jako trest jsou v dnešní době jedny z nejužívanějších výchovných opatření, které jsou v rodině ukládány. Méně často aplikovaným principem MeV je nasazování

---

<sup>2</sup> Z výzkumu uskutečněného Pedagogickou fakultou Univerzity Hradec Králové v roce 2012 vyplynulo, že aktivnějším, důslednějším a dominantnějším rodičem v rodinné mediální výchově jsou matky. (Stašová, 2015)

médií za účelem vzdělávání, nejčastěji pomocí naučných pořadů, dokumentů, kvízů, nebo hraní vzdělávacích her. (Sloboda, 2013)

Rodinná mediální výchova je tvořena zejména rodičovskými potřebami, rodičovským diskurzem a přáním dítěte. Tyto jednotlivé faktory, s ohledem na jim přiřkládanou váhu, formují znění principů MeV, a ta pak ovlivňuje samotné dětské televizní diváctví. Podle převládajícího faktoru rozlišujeme tři strategie. Strategii pedagogickou, jejímž cílem je maximální možné výchovné působení na dítě. V této strategii je rozhodující diskurz rodičů o televizi a dítěti je povětšinou umožňováno televizní diváctví v nejmenší možné míře, při kterém je vždy přítomen jeden z rodičů podněcující společnou konverzaci. Druhou strategií je strategie smíšená. Rodič v ní uspokojuje jak své potřeby, tak pedagogický ohled. Dítěti umožňuje sledovat televizi v přiměřeném čase, zejména v odpolední době, kdy jsou vysílány dětské pořady. Rodič vnímá důležitost spoludívání a konverzace, to však dodržuje velmi sporadicky. Největší důraz je kladen na monitoring. Poslední je strategie saturační. Rodič v ní zcela uspokojuje své potřeby, dítě sleduje televizní vysílání neomezeně dlouho, monitoring, konverzace ani spoludívání není praktikováno. (Šedřová, 2007)

Rodina však není jediným místem, kde se kromě školy dítě s mediální výchovou, popřípadě mediální socializací, setkává. Osvojování si mediální gramotnosti je dále institucionalizováno v podobě programů realizovaných ve volnočasových aktivitách při náplni práce nevládních organizací pracujících s dětmi, mládeží i dospělými. (Jirák, Wolák, 2007) Jak již bylo zmíněno, trávení volného času s médii regulují i média sama, popřípadě jiné státní instituce tak, aby bylo zajištěno, že dítě se především v televizi neseťká s nevhodným obsahem v době, kdy se dá předpokládat, že by mohlo mít k mediálním obsahům přístup.

### 3.3 Mediální výchova jako průřezové téma vzdělávání na základních a středních školách

Stále větší úloha v realizaci mediální výchovy je ukládána školám. Prostředí školy bylo nuceno reagovat na současnou situaci spojenou s medializací prostředí a tedy nutností vybavit žáky a studenty potřebnými dovednostmi. (Verner, 2007) Od roku 2006, se zavedením do škol v roce 2007, realizuje MŠMT mediální výchovu jako součást rámcového vzdělávacího programu, mediální výchova se tedy stala součástí všeobecného vzdělání. Zde má podobu buďto samostatného předmětu (velmi výjimečně), nebo je zařazena do učebních osnov dalších školních předmětů, zejména se jedná o český jazyk, dějepis, informatiku a občanskou výchovu. Na jiných školách se mediální výchova realizuje formou projektové výuky. (Jiráček, Wolák, 2007)

Cílem mediální výchovy na školách je formovat

- kompetence zahrnující znalosti z oblasti legislativy týkající se mediálního přenosu a mediálních obsahů, historie vývoje médií, teorie publicistiky, znalosti jednotlivých médií, principů vzniku a jejich specifík
- kompetence pomáhající k uvědomění si role médií ve svém životě i v životě společnosti, chápání obecné role médií, jejich záměru a odhalování manipulační techniky využívané zejména ve zpravodajství a v rámci masových reklam
- dovednosti pro analýzu obsahu médií a jejich kritické zhodnocení
- aktivní a tvořivé pojetí médií, jako je například tvorba školních časopisů či jiných mediálních výstupů, rozvoj komunikačních schopností při veřejném vystupování nebo stylizace mluveného i písemného projevu s důrazem na věcné významy argumentů včetně aktivního zapojení se do mediální komunikace
- vytváření hodnot a formování postojů ve vlastním životním stylu minimálně ovlivněném médií předkládaným konzumem, spolu s rozvojem citlivosti vůči stereotypům v mediálních obsazích, předsudkům a unáhleným soudům v citlivých tématech a tvorba odpovědnosti za vlastní mediální chování, včetně uvědomění si možností vlastního sebevyjádření podléhajícím etickým normám respektovaným i na poli virtuálního světa
- snahu o poučené zhodnocení využívání potenciálu médií pro oblast vyhledávání informací, poskytování zábavy a trávení volného času

Tyto kompetence se formují v jednotlivých tematických okruzích spadajících pod průřezové téma mediální výchovy. Hloubka jejich osvojení závisí na momentálním stupni vzdělání,

příčemž výuka mediální výchovy na středních školách přímo navazuje na míru dosažených znalostí, schopností a dovedností osvojených na základní škole. (AISIS o.s., 2008, Andrejsková, 2012, Verner, 2007) Přístup k jednotlivým průřezovým tématům a tematickým celkům není jasně stanoven a školy mají plnou moc ve výběru způsobu realizace MeV. Není uvedena ani jednotná metodika, kterou by se škol měly řídit, metodická literatura však samozřejmě existuje a je doporučeno z ní čerpat.<sup>3</sup> (Andrejsková, 2012)

Prostředí škol je ve svém působení značně omezeno materiálními a finančními prostředky, které jim neumožňují efektivně pracovat s nejmodernější dostupnou technikou. Častým problémem bývá i nastavení učitelů, kteří nevnímají důležitost realizace mediální výchovy a nejsou ochotni ji zapojovat do výuky vlastního předmětu, nebo nemají vlastní dostatečnou mediální gramotnost potřebnou k tomu, aby mohli své žáky a svěřence dostatečně rozvíjet. (Stašová, 2015, Verner, 2007)

O důležitosti realizace mediální výchovy v prostředí rodiny, školy, institucí i jako celoživotního vzdělávání v rámci socializace vypovídá dosavadní úroveň mediální gramotnosti zkoumaná napříč věkovými kategoriemi v mnoha výzkumných pracích. V následující kapitole se podíváme na výsledek výzkumného šetření realizovaného v roce 2011 na mládeži ve věku 15 – 17 let.

---

<sup>3</sup> Přehled základní metodické literatury pro realizaci MeV nalezneme např. v doporučení pro realizátory MeV v osmé kapitole této práce.



## 4 Situace v oblasti mediální gramotnosti mládeže

Cílem následující kapitoly je představení situace v oblasti mediální gramotnosti mládeže, konkrétně osob ve věku 15-17 let, s využitím proběhlého výzkumu z roku 2011. Výzkum s názvem *Stav mediální gramotnosti v ČR- výzkum úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva nad 15 let* realizovala společnost CEMES- centrum pro mediální studia UK, FSV, zadavatelem výzkumu byla Rada pro rozhlasové a televizní vysílání RRTV. Šetření provedla společnost IPSOS TAMBOR, jednalo se o kvantitativní výzkum s využitím strukturovaného dotazníku s otevřenými otázkami. Nutno dodat, že z celého výzkumu jsou pro účely mé práce použita data týkající se pouze skupiny dotazovaných ve věku 15 až 17 let, kteří tvořili nejmenší skupinu ze všech dotazovaných. Z celkového počtu 819 respondentů spadalo do mé cílové skupiny pouhých 33 osob. Jelikož však sleduji pouze odpovědi této skupiny nezávisle na výsledcích a odpovědích jiných skupin, je vypovídající hodnota tvrzení zachována. Výzkum se zaměřoval na vzorce užívání médií, vnímání role médií ve společnosti a znalost pravidel mediální produkce. Jednotlivé oblasti se dělily do dílčích oblastí, které s sebou nesly konkrétnější otázky.

Mladí lidé přiznali, že nejvíce je v **přípravě na život s médii ovlivňují vrstevníci** (45 %), dále rodina (21 %), média samotná (18 %), přičemž se jednalo ve 100 % o internet, a na posledním místě, s 15 %, škola. Tento výsledek nám může pomoci k realizaci efektivní prevence a aplikace mediální výchovy. Při snaze o zvyšování mediální gramotnosti a realizace mediální výchovy je třeba vycházet z dosavadních znalostí a postojů, které mladí lidé mají. Pro bližší porozumění světu mládeže nám poslouží následující výsledky výzkumu.

Ukázalo se, že 48 % dotazovaných ve věku 15-17 let vnímá socializační faktor televize a televizi ve funkci tmelící prvku rodiny jako přežitek. Tato nejmladší skupina dotazovaných vnímá **nejatraktivnějším médiem internet a počítač**, oproti zbytku dotazovaných, u kterých je stále na prvním místě televize. Tomu nasvědčuje i fakt, že 64 %, tedy nejméně ze všech věkových skupin, sleduje televizní pořady v době vysílání pořadu. Naopak tato skupina nejvíce sleduje televizní pořady na internetu, nebo je nesleduje vůbec. 73 % si myslí, že rozhlas a televize nejvíce podporují sportovní zábavu.

Komunikace rodičů s dětmi přes mobilní telefon nebo e-mail vnímá jako rychlý a efektivní způsob komunikace 67 % dotazovaných, což je opět největší zastoupení napříč skupinami. Pouhá 3 %, tedy nejméně ze všech dotazovaných skupin, vnímají odosobnění vztahu mezi rodiči a dětmi, pokud komunikace probíhá prostřednictvím mobilního telefonu nebo e- mailu. Mladí lidé také zastávají názor, že **vlastní počítač by měl mít každý člen rodiny starší 12 let**,

což je nejbenevolentnější odpověď na množství počítačů v rodině a vhodného věku k jeho vlastnění. **100 % dotazovaných uvádí, že má v domácnosti přístup k internetu**, opět tvoří vrchol mezi dotazovanými. Prvenství má věková skupina 15-17 let také v tom, jaký komunikační nástroj, který nevládní, by si ráda pořídila. 52 % si přeje iPhone nebo jiný smartphone, 36 % laptop, notebook, nebo iPad. Mezi pravidelné a časté aktivity spojené s využíváním médií označili mladí lidé ve věku 15-17 let posílání sms (73 %), vyhledávání v Googlu (45 %) a blogování (12 %).

Co se získávání hudebních nahrávek týče, věková kategorie 15-17 let **získává nahrávky stažením načerno** nebo pomocí bezplatné služby, to dokládá 45 % dotazovaných, dalších 39 % nahrávky kopíruje od známých nebo dostává zkopírovaná CD. S postupem věku se získávání nahrávek legalizuje.

Využití telefonu je mezi věkovými skupinami dosti podobné, pouze u poslechu hudby věková skupina 15-17 let drží prvenství s rozdílem 30 % od druhého místa a 40 % od dalších věkových skupin. Nejčastěji tedy mladí lidé využívají telefon k posílání sms (opět nejvyšší odpověď, vyšší než telefonování), telefonování a poslechu hudby. Jelikož je výzkum z roku 2011, domnívám se, že nyní by bylo velmi dominantní surfování na internetu a povýšilo by i hraní her. Jen 3 % dotazovaných uvádí, že **dražší a kvalitnější mobilní telefony**, tedy smartphony, **jsou zbytečností**, většina zaujímá postoj, že je to důležité rozšíření telekomunikačních služeb, **známka lepšího společenského postavení, image a naprostá nezbytnost**.

Internet je touto nejmladší skupinou využíván kvůli sociálním sítím (42 %), chatování (21 %), vyhledávání informací (24 %) a stahování her a hudby (9 %). Pouze 3 % uvedla, že užívá internet k něčemu jinému, odpovědi jako sledování zpravodajství, elektronická pošta a e-mail nebyly zastoupeny vůbec. **Tato generace zároveň vnímá internet pouze jako místo pro komunikaci, sociální sítě a chatování**. Pouze 3 % dotazovaných, tedy zcela výrazně nejméně, si myslí, že sociální sítě odcizují lidi, protože omezují přímý kontakt. Věková skupina 15-17 let si zábavu na internetu nejčastěji asociovala s hraním her (12 %) a stahováním hudby (6 %), zde opět tvoří vrchol odpovědí. 43 % vnímá využití internetu jako zdroje obecných informací. Zřetelný rozdíl je patrný ve způsobu sledování filmů, kde mladá generace nejčastěji sleduje filmy v kině (36 %) nebo na internetu (24 %). 55 % dotazovaných uvedlo, že **nesleduje zpravodajství**, 36 % jej sleduje na internetu. Nejvyšší zastoupení měli mladí lidé také v odpovědi, že **nesledují sportovní přenosy** (58 %). Velký nesouhlas projevila mladá generace s tvrzením, že by rodiče měli kontrolovat chování dětí na internetu. Pouze 9 % souhlasilo oproti +- 50 % v jiných kategoriích. Jako rozhodně dostatečné označilo 36 % dotazovaných stávající

označení vhodnosti počítačových her pro děti. Odpovědi ostatních věkových skupin byly povětšinou 8 % pro rozhodně dostatečné. Omezení přístupu na vybrané webové stránky se sexuální tematikou vnímala mládež (52 %) jako nesmyslné a nerealizovatelné opatření, které porušuje svobodu projevu, stejně tak vnímala i omezení na pořady nebo stránky s tematikou násilí.

V oblasti **znalostí pravidel mediální produkce odpovídala nejmladší věková kategorie nejčastěji možnostmi nevím**. Stejně tak se dělo i při rozkódování zpravodajství nebo politické angažovanosti v médiích. Je to jistou známkou toho, že mladá generace nemá o tyto oblasti zájem, a tedy nezaujímá přímé postoje. (RRTV a CEMES I, 2011)

Z prezentovaného výzkumu vyplývá, že mladá generace tvoří hybnou sílu ve změně vnímání televize jako dominantního média a toto privilegium přenechává internetu. Ten však využívá jako prostředek pro komunikaci s přáteli, nejčastěji s využitím sociálních sítí. Oblast zpravodajství, politiky a sportu leží obecně v ústraní zájmu mladého publika. Co se týče regulací a dohledu dospělé osoby ve vztahu k dítěti využívající média, je přístup značně uvolněný a bez omezení. Mladí lidé očekávají od médií svobodu a volnost. Využívány jsou nejčastěji služby internetu a smartphonu. Bez něj si většina mladé populace nedokáže představit život a je pro známkou dobrého postavení. Technická stránka fungování médií a rozkódování pozadí obsahu je pro mladou generaci oblastí, o kterou nejeví zájem, a kterou je tedy třeba výrazně podpořit v realizované mediální výchově.

Druhým rozsáhlejším výzkumem je výzkum úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva do 15 let nazvaný Stav mediální gramotnosti v ČR, fáze II. Tento výzkum byl opět realizovaný společností CEMES a RRTV a uskutečnil se v roce 2011, navazuje tak na výše představený výzkum. Teoretická východiska kopíruje dle předchozího výzkumu, upravena je věková kategorie respondentů a dílčí výzkumné otázky. Realizace proběhla pomocí metody ohniskových skupin pro 3 věkové kohorty, předškoláci, první stupeň ZŠ a druhý stupeň ZŠ, celkem bylo osloveno kolem 45 respondentů. (RRTV a CEMES II, 2011)

## 5 Představení vlastního výzkumného šetření

Z předchozích převážně teoretických kapitol této práce, opřených o studium odborné literatury, vychází základní znalosti a poznatky o dílčích tématech týkajících se mého výzkumného šetření, které ověřuje aplikaci teoretických vědeckých poznatků a metodologických postupů v praxi. V následující části textu se již budu zabývat vlastním realizovaným šetřením ve výchovných ústavech. Cílem tohoto šetření bylo zjistit, jestli a jak probíhá mediální výchova v konkrétních ústavech. Před předložením zjištěných dat však ještě krátce rozeberu samotný průběh výzkumného šetření, představím použitou metodologii a více představím jednotlivá zařízení, ve kterých mé šetření probíhalo. Znalost zázemí jednotlivých výchovných ústavů je nesmírně důležitá pro lepší pochopení a vysvětlení souvislostí, proč jednotlivé ústavy praktikují prvky mediální výchovy rozdílným způsobem. Pokud chceme analyzovat realizaci mediální výchovy, je třeba také znát medializaci konkrétního prostředí, ve kterém se svěřenci nachází a kde se výchova odehrává a blíže se seznámit se situací, jaká média mají svěřenci k dispozici.

Cílem empirické části je popsat prostředí výchovných ústavů s přihlédnutím na řešenou problematiku, analyzovat způsoby praktikování mediální výchovy a blíže porozumět souvislostem proč se tak děje. Závěrem mého šetření je i vypracování zprávy určené pro pracovníky výchovných ústavů, která dává doporučení formulované na základě komparace zjištěných informací z jednotlivých ústavů, a nabízí tak inspiraci pro další výchovnou práci po vzoru kolegů z jiného ústavu.

Pro naplnění hlavního cíle práce bylo potřeba zvolit **výzkumné otázky**.

- *Jak je realizována mediální výchova ve výchovných ústavech?*

Tato otázka tvoří hlavní výzkumnou otázku a udává směr celého mého badatelského snažení. Odpovědi na tuto otázku jsou zjišťovány pomocí dalších dílčích otázek.

- *Jaké jsou cíle mediální výchovy?*

Touto otázkou se snažím zjistit cíl výchovného a vzdělávacího působení v oblasti mediální výchovy.

- *Jaká metodika a prostředky jsou užity pro mediální výchovu?*

Odpovědi na tuto otázku mají osvětlit způsob realizace mediální výchovy.

- *Na jaké jevy je mediální výchova zaměřena?*

Otázka zjišťuje, na jaké oblasti se praktikovaná mediální výchova zaměřuje.

- *Jaká jsou opatření nepřímo vedoucí ke zvyšování mediální gramotnosti svěřenců?*

V této otázce mě zajímala opatření, která přes svůj odlišný primární cíl mají dopad na interakci svěřenců s mediálními prostředky nebo obsahy a vedou přímo nebo vedlejším efektem k mediální výchově.

- *Kdo je zodpovědný za realizaci mediální výchovy?*

Jednou z důležitých oblastí bylo zjištění, kdo mediální výchovy realizuje a kdo je za ní zodpovědný.

- *Jaké je vzdělání a kompetentnost realizátorů?*

Otázka zjišťuje, jestli jsou realizátoři mediální výchovy nějak speciálně odborně školeni a jestli jsou kompetentní k vykonávání této výchovy.

- *Kde a jak je definována mediální výchova a kde je metodicky a didakticky ukotvena?*

Očekáváním bylo, že mediální výchova je ukotvena například v plánech práce nebo v jiných směrnících, kterými se konkrétní ústav řídí.

Následující dílčí výzkumné otázky zkoumají spíše subjektivní názor respondentů. Zahrnuty byly tyto otázky.

- *Jaké jsou postoje vychovatelů k mediální výchově?*

Tato otázka zjišťuje, jak mediální výchovu vnímají vychovatelé, převážně jak vnímají její důležitost.

- *Jaké jsou názory vychovatelů na účinnost mediální výchovy?*

Cílem bylo zjistit, jestli vychovatelé vnímají mediální výchovu jako účinnou ve vztahu ke svým svěřencům.

- *Jaká je mediální gramotnost svěřenců očima vychovatelů?*

Otázka zkoumá mediální gramotnost svěřenců<sup>4</sup>.

- *Jaká pozitiva a negativa tato mediální výchova má?*

Otázka měla nabádat respondenty k zhodnocení způsobu realizace mediální výchovy na vlastním pracovišti.

- *Jaké jsou výhledy realizátorů do budoucna v praktikování mediální výchovy?*

Závěrečná otázka, která měla za cíl zjistit předpokládaný vývoj této výchovy, uvažované změny popřípadě setrvání ve vlastním výchovně vzdělávacím stylu.

---

<sup>4</sup> Zde jsem si vědoma zprostředkované subjektivní odpovědi. Otázka byla záměrně položena vychovatelům, jelikož sebereflexe svěřenců je nedostačující a samotnému pojmu mediální gramotnost by nerozuměli.

Při návrhu **metodiky výzkumného šetření** jsem se opírala o metodologickou literaturu, přičemž velmi obsáhlá byla publikace od Hendla (2005) z níž také vycházím. Pro empirické šetření byl využit kvalitativní výzkum, který poprvé v sociologii představila Chicagská sociologická škola, díky kterému bylo možno sledovaný jev podrobně popsat a hledat v něm příčinné souvislosti. Během analýzy realizace mediální výchovy na výchovných ústavech pracuji s mnohopřípadovou deskriptivní studií, která detailně sleduje praktikování mediální výchovy v jednotlivých VÚ a umožňuje nasbírat velké množství informací o jednotlivých vzorcích, mezi nimiž pak lze hledat souvislosti a srovnávat je mezi sebou. Šetření lze zařadit pod studium organizací a institucí dle J. Hendl, kolektivní případovou studii dle R.E. Strake (tamtéž) a deskriptivní případovou studii dle R.K. Yin. (tamtéž). Pracuji s vybraným vzorkem a využila jsem dvě techniky sběru dat. Prvním a stěžejním bylo interview, tedy polostrukturované kvalitativní dotazování zaznamenávané na diktafon. Díky předem formulovaným otázkám se podařilo u všech respondentů sesbírat informace týkající se všech zkoumaných jevů, zároveň však jejich volné kladení umožnilo přizpůsobit plynutí rozhovoru konkrétnímu tazateli a specifčnosti ústavu, jelikož bylo možné se dle potřeb doptávat a logicky v celcích navazovat na předchozí sdělené informace. Další technikou sběru dat byla analýza dokumentů.

Jako metodu kódování dat jsem použila techniku shrnujícího protokolu, přičemž zobrazovací technikou je text. Shrnující protokol umožnil vázat obsahově související výpovědi rozptýlené v rozhovoru, dále došlo k vypuštění informací, které nebyly pro zkoumanou oblast důležité a rozhovor se tak nepřepisoval celý. Kromě získaných odpovědí na předem definované výzkumné otázky se podařilo z textu extrahovat dvě kategorie, které se pro pochopení významu výpovědí ukázaly jako klíčové. Pro analýzu a vyhodnocování dat byly použity techniky holistické analýzy a analytické indukce, které hledají obecné závěry vyplývající ze spojení konkrétních citací, a tak formulují tvrzení, které je platné pro všechny zkoumané vzorky. Zároveň jsou zde brány v potaz případné odchylky. Pro srovnání jednotlivých výsledků případových studií byla použita technika porovnávání případů.

**Průběh empirického šetření** popíši následovně. Hledání respondentů z řad výchovných ústavů nebylo jednoduché. Mým cílem bylo uskutečnit rozhovor s pěti zástupci různých výchovných ústavů a tyto ústavy analyzovat a následně porovnávat. Prvotním záměrem bylo oslovit 5 předem vybraných VÚ, s kterými jsem již při dřívější spolupráci měla dobré zkušenosti, nebo které se dopravní dostupností zdály být nejvhodnější, popřípadě nejatraktivnější. Po opakovaném kontaktu s těmito zařízeními se mi nedostávalo odpovědi, na řadu tedy přišly

další zařízení, které jsem se rozhodla kontaktovat. Ani tentokrát se mi nedostalo, až na jednu výjimku, reakce. Návratnost odpovědí byla velmi malá, po několika opakovaných žádostech nakonec vyhověly tři výchovné ústavy, s jejichž zástupci byl následně uskutečněn rozhovor a kteří mi poskytli dokumenty pro bližší seznámení s chodem zařízení a jeho zázemím. Jeden výchovný ústav spolupráci odmítl z důvodu nedostatku času a personálu, který by mi mohl věnovat, zbylých 14 z oslovených zařízení dosud neodpověděly.

Co se etických náležitostí týče, důraz byl kladen především na zachování anonymity respondentů i zařízení, které zastupují, svobodu odmítnutí jak účasti na výzkumném šetření, tak odpovědí na otázky a v neposlední řadě byl vyžadován informovaný souhlas s postupy a principy, které budu při realizaci rozhovorů praktikovat, především tedy seznámení s účelem rozhovorů, záznamem na diktafon a následnou práci se získanými informacemi.

Samotné rozhovory probíhaly na půdě konkrétních výchovných ústavů se zástupci daných zařízení. Byli jimi zástupci ředitele, vedoucí vychovatelé a vychovatelé, dále také jeden vedoucí učitel a v krátkosti také ředitel jednoho ze zařízení. Všechny tyto osoby byly kompetentní k odpovědím na dotazované téma a v případě potřeby dalších informací odkazovaly na své konkrétní kolegy, kteří se danou otázkou více zabývají. Součástí mého bádání bylo kromě rozhovorů seznámení se s dokumentací ústavů a bližší poznání chodu zařízení a jeho pravidel, jelikož si myslím, a jak také z šetření vyplynulo, že zázemí a nastavená pravidla chodu zařízení mají vliv na organizaci výchovy i principů v ní užívaných.

Nutno dodat, že k řešenému tématu nemám dlouhodobě osobní vztah a mohla jsem přijmout nezaujatou roli výzkumníka v terénu. Jelikož na dané téma nejsou zatím uskutečněny žádné výzkumy a i odborná literatura problematiku přehlíží, přistupovala jsem k tématu zcela nezaujatě a bez očekávání. Každá odpověď tedy pro mě byla přínosná a pravdivá, jelikož neexistuje dosavadní možnost poznání, jak na tom jednotlivé výchovné ústavy v oblasti mediální výchovy jsou, tudíž zatím nelze tvrdit, že by se daný ústav díky svým praktikám, zásadám nebo pravidlům metodicky nebo didakticky vymykal standardu. Při rozhovorech se sami respondenti častokrát zdráhali odpovídat nebo odpovídali velmi opatrně, když přišlo na téma, v kterém si sami nebyli jisti, nebo se báli toho, že jejich přístup není v normě. V těchto situacích jim bylo sděleno, že žádná ustálená a schválená norma pro realizaci mediální výchovy ve výchovných ústavech prozatím není, a tedy jsou jejich odpovědi přijímány zcela bez hodnocení. Při rozhovoru realizovaném na druhém a třetím ústavu jsem již částečně vycházela z poznání z VÚ A, a tak jsem některé otázky buďto jinak formulovala, nebo se ptala na záležitosti, které vyplynuly z rozhovoru s předchozím respondentem. Díky předchozí

zkušenosti byly následující rozhovory zaměřeny jak na specifika daného ústavu, tak na okolnosti přístupu k tématům řešených jinde.

Nyní přejdeme k **výběru konkrétních zařízení**. Ve výzkumném šetření se ukázalo, že atmosféra konkrétních zařízení je velmi úzce spjata s užívanými restrikcemi a přístupem k výchově svěřenců. Zázemí výchovných ústavů, jejich prostředí, klientela i specifika přístupu tvoří determinantu pro realizaci všech výchovně vzdělávacích aktivit, tedy i pro realizaci mediální výchovy. Údaje zde uvedené jsou čerpány z realizovaných rozhovorů, vlastních zkušeností z návštěv daných ústavů a analýzy interních dokumentů. Odkazy na použité materiály jsou v anonymizované podobě, jejich plné znění je k nahlédnutí u autora práce.

**Výchovný ústav A** je ústavním zařízením poskytujícím ústavní i ochrannou výchovu chlapcům ve věku 15 až 18, popřípadě 19 let. Součástí zařízení je mimo jiné i střední odborné učiliště a školní jídelna. V současné době je v zařízení umístěno 40 chlapců, celková kapacita výchovného ústavu je 44 osob. Ústav je situován v samotném historickém centru města, jeho prostředí je spravované skupinami chovanců, přičemž důraz je kladen na účelnost, tomu odpovídá spíše starší vybavení. V zařízení je aplikován přísný režim a přístup, dle výpovědi svěřenců, a to i napříč chovanci z jiných nedalekých VÚ, i zaměstnanců se jedná o jedno z nejvíce obávaných zařízení. K zajištění bezpečnosti a mravního pořádku jsou využity stavebně bezpečnostní prostředky v podobě mříží a uzamykatelných částí. Volný pohyb svěřenců po zařízení je zakázán, pohyb je umožněn pouze mezi pokoji. Důraz je kladen na důsledné plnění režimových povinností. Co se týče volného času svěřenců, k dispozici je posilovna, počítačová učebna, kroužek vaření a lukostřelby, v areálu ústavu nalezneme také víceúčelové sportovní hřiště. Pohyb mezi těmito prostory je organizovaný a vždy pod dohledem. Výkon ústavní výchovy je mimo jiných zabezpečován vedoucím vychovatelem, pěti skupinovými vychovateli, čtyřmi asistenty pedagoga, psychoterapeutem a jedním speciálním pedagogem- etopedem. Ochrannou výchovu zabezpečuje vedoucí vychovatel, dále deset skupinových vychovatelů, psychoterapeut, dva speciální pedagogové- etopedi a třináct asistentů pedagoga s různými úvazky (celkově 4,75 úvazku).

**Výchovný ústav B** je ústavním zařízením poskytujícím ústavní výchovu nebo předběžné opatření. Jeho kapacita je 32 chlapců. Svěřenci se vzdělávají v běžných školách mimo ústav. Ústav sídlí na okrajové části velkoměsta, jeho prostory jsou udržované a velmi útulné suplující domácí prostředí s převážně novým vybavením. Režim zařízení vychází z programu otevřeného typu, který posiluje samostatnost svěřenců, dále umožňuje volný pohyb po patrech zařízení, na dotaz mohou svěřenci opustit své patro a pohybovat se po celém ústavu. Zařízení



nedisponuje speciálními bezpečnostně stavebními prostředky, jednotlivá patra jsou však uzamykatelná. Zařízení spolupracuje s mnoha vnějšími subjekty, jako jsou například firmy, školy, azylové domy, domy na půl cesty, potenciální budoucí zaměstnavatelé svěřenců atd. Ústav disponuje velkou zahradou, tělocvičnou, posilovnou, počítačovou učebnou, dále je zde realizován kroužek vaření a hry na hudební nástroj. Výchovu zabezpečuje tým vychovatelů, asistentů pedagoga a speciální pedagog- etoped.

**Výchovný ústav C** je zařízením zabezpečujícím výkon ústavní výchovy. Jeho kapacita je 32 chlapců. Důvody pobytu jsou užívání marihuany a záškoláctví, ve výjimečných případech drobná majetková trestná činnost. Svěřenci navštěvují školu, která je součástí zařízení, nebo běžné školy mimo ústav. Budova ústavu je v klidné osamocené části malého městečka, bez stavebně bezpečnostních prvků, zařízení a vybavení je velmi moderní a vkusné, svěřencům je umožněn volný pohyb po celém objektu, prostory ústavu nejsou uzamykány a odemčený zůstává i hlavní vchod do zařízení. Režim je zde velmi liberální, otevřený, zaměřuje se na průvodcovství, nápomoc a fungování bez výraznějších zákazů a omezení. Otevřenost zařízení dokládá i spolupráce s místní samosprávou města, jinými zařízeními, organizacemi, školami a kroužky. Součástí ústavu je posilovna, venkovní víceúčelové hřiště, rozsáhlá zahrada, minifarma s hospodářskými zvířaty, ústav dále nabízí hudební a sportovní kroužky, chlapcům je umožněna návštěva kroužků mimo zařízení, například v základní umělecké škole. O zdárnou výchovu chlapců se stará speciální pedagog, speciální pedagog- etoped, psycholog, vedoucí vychovatel, sedm vychovatelů a čtyři asistenti pedagoga.

## 6 Mládež a média ve výchovných ústavách

Pro další rozbor a analýzu situace v realizaci mediální výchovy je třeba si přiblížit, s jakými médii přijdou chovanci ústavů do styku a jaká je celková medializace prostředí výchovných ústavů. Prostředí, ve kterém mládež žije, tvoří jeden z faktorů ovlivňující jejich výchovu a vzdělávání a tvoří také pozadí, na kterém se výchova realizuje. Důležitým prvkem pro aplikaci mediální výchovy je také seznámení se s dosavadní úrovní mediální gramotnosti svěřenců. Cílem kapitoly je rovněž přednesení důležitosti realizace mediální výchovy demonstrované na dosavadním stavu poznání.

### 6.1 Medializace prostředí výchovných ústavů

Média jsou samozřejmou a nedílnou součástí chodu zařízení i života svěřenců. „*Média je obklopují, médiím se nevyhnu.*“ (VÚ C) Jejich význam, přínos i negativa formulují otázku, kterou je potřeba zodpovědět především ve vztahu s mládeží. Přístup k médiím nemůže být bezbřehý a s otevřenou náručí, jelikož média mají jak pozitivní stránku, především v jejich výchovně vzdělávací a informativní funkci, tak negativní, zejména v podobě manipulace, reklam, zjednodušování témat bez kontextu a uvádění nepravd. Cílem výchovných ústavů je tedy posunout svěřence od neomezené konzumace k schopnosti uváženého výběru, ve kterém hraje hlavní roli schopnost samostatně rozlišit co je cílem mediální produkce i samotných médií a v čem mohou být prospěšná a naopak škodlivá. „*Já vidím opravdu největší problém obecně s tím, jak jsem říkal, žijeme v digitálním věku, prostě ty informace jsou strašně důležité všeho druhu a potřebné. Ale asi nejdůležitější je, že těm informacím se nevyhneme a budeme s nimi pracovat celý život, tak abychom se tím vším dovedli řídit, aby nás nezahltily.*“ (VÚ A) Častým faktorem ovlivňujícím fungování svěřenců ve volném čase je právě závislost na médiích, nejčastěji na sociálních sítích a počítačových hrách. Tato závislost sužuje většinu svěřenců výchovných ústavů, práce na nápravě je však ztížena, jelikož si nikdo svou závislost neuvědomuje. Někteří pracovníci ústavů se k tomuto fenoménu nestaví jako k adiktologické závislosti, nýbrž jako k nutnosti, která je součástí životního stylu, který je třeba respektovat a jen částečně usměrňovat.

Zastoupení médií ve výchovných ústavách je více než bohaté. Svěřenci každého výchovného ústavu mají k dispozici **počítače s přístupem na internet**, některé z ústavů, jedná se především o ústavy s mírnějším režimem a dohledem (VÚ B a VÚ C), jsou celoplošně pokryty **WiFi**

**signálem**, díky kterému mají svěřenci neustálý přístup k internetu.<sup>5</sup>V těchto ústavách je také možnost vlastnit osobní **notebook** nebo **tablet**, VÚ B má k dispozici několik notebooků, které půjčuje svěřencům z pravidla k vzdělávacím účelům. VÚ A a B mají několik počítačů umístěných v počítačové učebně, která je k dispozici během času pro odpolední volnočasové aktivity. V této učebně se střídají skupiny chlapců podle předepsaného časového rozvrhu. Učebnu navštěvují vždy se svým vychovatelem, který na svěřence neustále dohlíží. VÚ C nabízí, kromě počítačové učebny, počítač na každé bytové jednotce, svěřenci k němu tedy mají přístup prakticky neomezený, nutno dodržet řád zařízení a časový harmonogram aktivit, a v jeho využívání se mezi sebou střídají podle vlastní dohody. VÚ C také zažádal o finanční příspěvek na nákup dalších počítačů, ve výhledu tedy je, že by každý svěřenec měl vlastní počítač. Mezi nejčastější aktivity spojené s užíváním počítače a internetu je komunikace skrze sociální sítě a další komunikační nástroje, hraní jednoduchých her nebo neúčelné brouzdání po internetu.

Dalším oblíbeným médiem je **mobilní telefon**, jehož užívání je omezeno řádem zařízení, stejně tak jako v užívání počítače, i zde se jednotlivé práva a povinnosti liší podle obecného nastavení ústavu, tedy pro užívání mobilního telefonu platí nejpřísnější pravidla ve VÚ A, kde jsou mobilní telefony odevzdávány na noc, při odchodu na školní výuku a po dobu trvání výchovně vzdělávacích odpoledních aktivit. Další ústavy mají držení a využívání mobilního telefonu neomezeno, vyjma povinnosti dodržovat noční klid a nemanipulovat s telefonem během školního vyučování. Během této doby mají však telefon stále u sebe. Mobilní telefony jsou dále častým předmětem obchodů, šikany a krádeží, jelikož tvoří základ komunikace svěřenců s okolním světem. Mobilní telefon se tak stal základním médiem vyjadřujícím životní styl a postoj jednotlivce, skrze mobilní telefon se svěřenci nejčastěji projevují. Vrcholem komunikace jsou SMS zprávy přátelům, psaní si skrze internetové messengery nebo občasné volání rodině nebo známým. Mobilní telefon dále slouží k poslechu hudby, hraní her nebo jako fotoaparát.

---

<sup>5</sup> Zajímavostí je, že díky celoplošnému pokrytí WiFi se ústav setkává s méně útekami, které byly motivovány právě návštěvou baru a hospod, které nabízely volné připojení k internetu, dále se zkvalitnilo trávení volného času venku, jelikož dřívější praxí bylo, že pokud byl svěřenec puštěn na vycházku mimo objekt ústavu, jeho cesta mířila k nejbližšímu místu s internetovým pokrytím, opět nejčastěji k nejbližšímu možnému baru nebo herně. Někteří svěřenci však neopustí dosah sítě ani venku a při své vycházce se zdržují na schodech před ústavem nebo v okolí plotu a podobně, zkrátka tam, kde WiFi signál z budovy dosáhne.

Každý výchovný ústav má k dispozici **pevný telefon** nebo mobil, který slouží chovancům ke komunikaci s rodinou popřípadě kurátorem a dalšími osobami, s kterými mají nárok na komunikaci. Tento telefon mohou využívat svěřenci bez ohledu na to, zda mají či nemají vlastní mobilní telefon pro osobní potřebu. Ústavní telefon je umístěn ve výchovatelně a použit se smí po předchozím souhlasu vychovatele.

Oblíbenou činností ve volném čase je sledování televizních pořadů. **Televize** je k dispozici většinou v obývacích pokojích nebo ve společenských místnostech a prostor pro její sledování je během odpoledního volna nebo večer před večerkou. Ústavy mají k dispozici televizní přijímače se **satelitem**, na kterém je předvolený seznam povolených kanálů. Mezi nejčastěji sledované pořady patří akční filmy, jednoduché seriály a telenovely, občasné zprávy, především krimi zprávy, černá kronika a bulvár.

K dispozici jsou dále **rádio přijímače**, jejich funkci však nahrazují mobilní telefony využívající uložené mp3 soubory ve vnitřní paměti, nebo s připojením na internet a poslechem hudby skrze Youtube. Někteří chlapci vlastní malé přenosné bedničky, které po napojení na mobilní telefon dokáží starý rádiový přijímač plnohodnotně nahradit.

Výchovné ústavy mají k dispozici také **dataprojektor s plátnem**, popřípadě lze promítat na bílou stěnu. VÚ A měl do nedávna vlastní promítací místnost s kapacitou pro všechny svěřence, kde byla možnost využít i malé pódium pro vlastní výstupy nebo divadelní představení. O tuto možnost však nebyl zájem, a tak je promítací místnost stala provizorním skladem. Dataprojektory jsou využívány k výchovně vzdělávacím účelům, v případě velkých sportovních utkání, jako například olympiáda, slouží k hromadnému fandění. Bohužel ani o možnost sledovat sportovní zápasy na velkém plátně nebyl zájem a i přes motivaci vychovatelů chlapci tuto možnost nevyužívali.

Samozřejmostí každého ústavu byla vlastní **knihovna**. V ní se nachází jak populární beletrie, tak odborná literatura cílená na dotyčnou cílovou skupinu a její specifika. O četbu knih, novin nebo časopisů však není zájem, a tak se knihovna netěší velké oblíbenosti a využití.

Shrme-li medializaci prostředí výchovných ústavů, zjistíme, že média prostupují život svěřenců zcela samozřejmě a to hned z několika stran. Nejoblíbenějším médiem je bez pochyby telefon a počítač s internetovým připojením. Televize slouží především k nenáročné a pasivní zábavě, stará média jako například knihy nebo rádio nejsou využívány vůbec. Tento trend výchovné ústavy nikterak nenarušují, jsou si vědomy toho, že média patří do dnešní společnosti

a je třeba se s nimi naučit pracovat a využívat je k vlastnímu užitku se snahou minimalizovat případné negativa jejich působení.

## 6.2 Mediální gramotnost svěřenců očima vychovatelů

Mediální gramotnost je třeba hodnotit napříč jednotlivými klienty individuálně. Obecně lze říci, že svěřenci vyhledávají informace podle svých motivací, přání a potřeb a jsou soběstační v oblastech, které vnímají subjektivně jako potřebné a užitečné. Jednají účelově, učí se to, co cítí, že mohou potřebovat nebo že chtějí, určité programy nebo mechanismy pocítují jako nepotřebné a neužitečné, nebudou se je proto ani učit. Mají jiné priority než většinová společnost a přicházejí do ústavu s jinou rozumovou a vědomostní výbavou. I přes ukončené základní vzdělání nedisponují znalostmi a dovednostmi, které by byly uchopitelné a dalo se na ně navázat. Tento jev je jistě dán také odlišnou mentální úrovní a prostředím, ze kterého přišli. Kromě nedostatečného vzdělání a výchovy si přináší také návyky a vzorce chování, přičemž v sociálně slabších rodinách nejsou média obvykle k dispozici, a tudíž této problematice není věnována dostatečná pozornost při výchově nebo vzdělávání. Při dotazu, zda-li si chlapci přijdou pro radu, když něčemu nerozumí nebo něco neumí, se mi dostalo zajímavé odpovědi. „*Všechno vědí a vědí to nejlíp.*“ (VÚ C) Mediální gramotnost je na nízké úrovni hned v několika oblastech.

Co se **manipulace s médii a technické zdatnosti** týče, chlapci mají značné nedostatky v základním **užívání počítače** a zacházení s ním. V mnohých případech dochází k poškození zařízení z důvodu neopatrného, nešetrného nebo neodborného zacházení, přičemž nejčastějšími viníky jsou chlapci s poruchou ADHD. „*Chlapci vlastně jak nemají dostatečný počet znalostí, jak manipulují s tou technikou, tak nám byli schopni spálit zdroje, šťourat se v počítačích až docházelo k výpadkům proudu, máme tady nějaké s poruchama ADHD, takže neustále něco někde strkali a šroubujou a potřebují se motoricky vydovádět, a jak sedí u toho počítače tak dochází někdy až k agresi, že byli schopni i ničit to zařízení, když se jim někde něco nepovedlo nebo nedařilo.*“ (VÚ C)

**Práce s internetem** je asi nejčastějším druhem setkávání se s médii. Nejlukrativnějším a nejzajímavějším způsobem trávení volného času na internetu je Facebook a jiné **sociální sítě**. Také sociální sítě jsou oblastí, ve které se chlapci velmi dobře orientují a jsou zde napřed před mnohými dospělými. Další vyhledávanou zábavou jsou jednoduché online hry, nejčastěji karty a tomu podobné. Praktické dovednosti na internetu u chlapců chybí. Většina z nich si není schopna založit emailovou schránku, vyhledávání v jízdnicích řádech zvládají jen nejlepší z těch,

kteří dojíždějí do jiných vzdálenějších škol. Pokud si informace vyhledat umí, neumí s nimi nakládat.

Samotná práce s počítačem a práce v **softwarových programech** je velkou neznámou pro většinu svěřenců, přestože jsou s počítači prakticky denně ve styku. Závislost na počítačích dokládá tvrzení jednoho z respondentů. *„Kdyby to bylo jenom na chlapcích, tak by u toho počítače, jako veškerá dnešní mládež, trávili 24 hodin denně i ve spánku s rukama na klávesnici.“* (VÚ A) Chlapci o výuku práce v počítačových programech nejeví zájem, například kancelářské programy typu word a excel považují za zbytečnost. Obsluha počítače končí jeho spuštěním a zapnutím internetového prohlížeče. Z praktických dovedností, které jim slouží k soběstačnosti, nezvládají vyplňování tabulek, psaní životopisů ani rozesílání emailů. Nabídka vychovatelů na výuku v grafických a audio editorech je ze strany svěřenců bez odezvy.

Z hlediska **televizního diváctví** projevují jen nepatrné snahy o selektivnost programů, jeho obsahu nebo délky sledování. Pozornost věnují spíše jednoduché zábavě, čas u televize tráví sledováním seriálů, akčních nebo animovaných filmů. Zájem o zpravodajství jakéhokoli druhu je nulový, stejně tak o výchovně vzdělávací pořady, o sportovní přenosy rovněž nejeví zájem. Při návštěvě kina je patrná nerozhodnost a neschopnost výběru. Výběr není převážně definován vkusem, nýbrž úrovní dosažených schopností a ochotou aktivní participace na sledování. *„Půlka dětí chce jít na pohádku, která je v češtině, protože by třeba chtěli vidět ten akční film, ale ten je s titulky, oni nejsou schopni přečíst ty titulky, tak raději na ty titulky nejdou. A pak zjistíte, že půlka z té půlky, co šli na ten akční film s titulkama, stejně jen koukala na ty akce a nečetla si ani ten text nezajímá je ten děj ani ta pointa.“* (VÚ C)

Mou další sledovanou oblastí bylo **rozdílení reality a fikce**. Respondenti se shodli, že svěřenci rozlišují fikci obtížněji, než jiní mladiství. Rozkódování detailů, čtení mezi řádky a domýšlení si souvislostí je schopnost, kterou svěřenci nedisponují. Vychovatelé v těchto případech na jednotlivé okolnosti jen upozorňují, výsledný názor nechávají na rozhodnutí svěřenců. Zajímavou oblastí ve sledování mediální gramotnosti byl vztah a postoj k reklamám, které jsou většinou opomíjeny a brány jako chvíle pauzy, dokud se v reklamě neobjeví symboly chovancům blízké, tedy mladé ženy, moderní hudba, nebo produkty jimi oblíbené.

O **tradiční média**, tedy knižní publikace a časopisy, rovněž není zájem. Chlapci mají k dispozici velký výběr beletrie i naučných knih v knihovnách umístěných přímo v zařízeních, VÚ B také do nedávné doby odebíral noviny. Povědomí o této možnosti chovanci mají,

využívána však není. Jen pro představu uvádím, že počet chlapců, kteří se občasně věnují četbě, byl reflektován na jednoho chlapce za dva roky (u VÚ A) respondent z VÚ B popisuje zkušenost se dvěma chlapci za patnácti letou praxi na daném oddělení.

K mediální gramotnosti náleží schopnost vyjadřovat se **vlastním textem** nebo **mediální tvorbou**. U chovanců převažují texty neformální, často psané nespisovně s gramatickými chybami a častým použitím zkratk. Zejména je tomu tak v internetové konverzaci, přičemž následná konverzace tváří v tvář, nebo psaní textu bez využití klávesnice činí chlapcům velké problémy. Jedním z důvodů obtíží je malá slovní zásoba způsobená také tím, že svěřenci nečtou, u těch, kteří četli, byla zaznamenána slovní zásoba mnohem bohatší, druhým z důvodů jsou různé poruchy učení. Zcela unikátní byl případ, kdy si jeden ze svěřenců nahrával a mixoval vlastní hudbu.

Zajímavostí a poučením může být následující úryvek doslovného přepisu rozhovoru z VÚ B, ve kterém chlapec zneužíval získaných dovedností s prací na počítači. „*Dostali jsme tu chlapce, byl to kuchař. On měl takové nadání, že jej museli vyhodit ze dvou škol, protože ho tam nechtěli. Jen co se dostal do počítačové učebny, tak jim tam přeinstaloval úplně všechno v tom počítači, prolomil všechno, tak ho vyhodili, pak začaly doma problémy, tak ho poslali tady, no a tady nám dělal to samé, protože on i v té škole jim přeinstaloval nějaké to nastavení počítačových sítí a tak dále a i nám tady prolamoval hesla a hrozilo, že se nám v podstatě dostane do našich systémů, takže to byl jeden chlapec, který měl permanentní zákaz vstupu do počítačové učebny, protože on se dokázal, nejsem schopen vysvětlit, jak je to možné, správce sítě to blokoval, a on viděl i kdo je přihlášený z pracovníků ústavu, kdo šel domů, kdo kdy nešel, protože viděl ty naše počítače a tak dále. Takže tohle je takový ten počítačový frajer. Ale nebylo to moc příjemné, na to jsme si museli dávat pozor, nepouštět ho k ničemu. Stálo to spoustu peněz, když ten správce sítě přišel a musel dělat ty úpravy na těch počítačích v té počítačové učebně, protože on tam změnil úplně všechno prostě, no. My jsme ho prostě k počítači nemohli pustit, no. On byl geniální, ale neměl ty mantinely, co si může dovolit a co si nemůže dovolit. To je asi ten zásadní problém, protože on to dělal na těch školách, dělal to i tady, takže my jsme to museli omezit...“ (VÚ B) Ve VÚ C naopak vyšetřovali trestný čin zapříčiněný nedostatečnou mediální gramotností chlapce s mentálním postižením. „*Chlapci nebyli schopni se odheslovat, odhlašovat ze sítí, tak další chlapci jim tam psali na Facebook nějaké komentáře až to naplňovalo nějaké znaky trestného činu... tak jsme to museli samozřejmě nějakým způsobem řešit, že to bylo myšleno asi úplně jiným způsobem, a tak chlapec byl řádně poučen, že se má odhlašovat z Facebooku a nemá nikde dávat svá hesla...“ (VÚ C)**

Získané informace a formulované závěry přímo souhlasí se závěry výzkumu představeného ve čtvrté kapitole této práce. Přesto, že výzkum byl realizován v roce 2011 je zřejmé, že gramotnost dětí a mládeže se nikterak neposunula, oblast zájmu zůstává stále stejná a neměnná. Spolu s technologickým pokrokem se mění i způsob užívání internetu a mobilních telefonů, nárůst funkcí má za následek větší závislost na těchto technologiích a větší samozřejmost v každodenním životě člověka, a tím spíše mladých lidí. Podle postupu tohoto trendu můžeme předpokládat, že spolu s příchodem virtuální reality přichází i další éra využívání médií, tedy od novin rozhlasu televize a internetu k virtuální realitě, ve které bude mediální gramotnost klíčovou kompetencí.

Dosažená mediální gramotnost je základním pilířem, na kterém můžeme vystavět další vzdělávání, ukazuje nám silné a slabé stránky, které je potřeba podpořit, nebo eliminovat. Zároveň však determinuje rámec, co všechno si jsou chovanci schopni osvojit a co je již nad jejich síly. *„Protože ti kluci navíc jsou z trošičku odlišného sociálního prostředí, čili mají jinak nastavené parametry.“* (VÚ A) Je třeba si opět uvědomit specifika klientů, jejich emoční, kognitivní i volní deficit, který znemožňuje osvojení si takových znalostí a dovedností, které jiným dětem nemusí činit výraznější problémy. *„Co se týká těch chlapců s rozsahem toho postižení, i individuálním přístupem se dál nedostaneme, protože jejich mentální rozvoj je natolik zaostalý, že se nedostaneme moc do hloubky.“* (VÚ A) Proto i úroveň mediální gramotnosti není, a možná i přes veškeré sebelepší působení mediální výchovy nikdy nebude, na stejné úrovni, jako u jejich vrstevníků. *„Asi, asi to je spíš tou klientelou, jo. Co oni ti kluci jsou ochotni zvládnout. Myslím si, že není moc velká šance to změnit.“* (VÚ B)



## 7 Analýza situace v oblasti realizace mediální výchovy v jednotlivých vybraných zařízeních

Tato kapitola seznamuje s výsledky realizovaného průzkumu a odpovídá na kladené výzkumné otázky. Zjištěné informace jsou uceleny v logických souvislostech s případným doplněním odlišností mezi odpověďmi jednotlivých respondentů. Text přeformulovává a systematizuje doslovné odpovědi respondentů, které jsou k nahlédnutí u autora práce. Jednotlivé dílčí výzkumné otázky jsou řešeny v přehledných celcích, kapitola tak podává odpověď, jak je ve výchovných ústavech realizována mediální výchova.

V odpovědích jednotlivých respondentů se navíc často opakovaly informace stěžejní pro pochopení problematiky realizace mediální výchovy, jejího průběhu i výsledků, které nelze zařadit pod předem definované dílčí výzkumné otázky. Bylo tak možné extrahovat dvě důležité kategorie fenoménů stojících v pozadí celého výchovně vzdělávacího procesu. Pro účely této práce můžeme zmíněné kategorie definovat jako **vliv režimových opatření a specifické zvláštnosti klientů jako mantinely** pro výchovně vzdělávací činnost. Z šetření vyplynulo, že vnitřní předpisy režimového ústavního zařízení nezáměrně formují život svěřenců s médii mnohem více, než vědomé snahy pracovníků. V dílčí výzkumné otázce na nezáměrná opatření suplující vědomou mediální výchovu jsem sice s tímto faktorem počítala, nicméně jeho rozsah a významnost předčil dosavadní teorie a stojí v popředí problematiky realizace MeV ve výchovných ústavech.

Druhou významnou kategorií je omezení, které do procesu výchovy a nauky vnáší sami klienti. Jakožto specifická obtížně vychovatelná a vzdělatelná skupina s rozličným pojetím normy a normality s nedostatečným zaujetím pro danou oblast a subjektivním vnímáním nepotřebnosti zvyšování mediální gramotnosti tvoří hlavní překážku v průběhu i výsledcích výchovného působení. Snahy vychovatelů naráží na hranice v podobě mentální úrovně svěřenců a tyto deficity neumožňují, i přes sebelepší působení, dosáhnout očekávaných a žádoucích výsledků. Tyto dva fenomény tvoří pozadí procesu práce s mládeží ve VÚ a je třeba s nimi počítat při konkrétních návrzích a plánech způsobu zacházení, výchovy i vzdělávání.

Již při prvním kontaktu s respondenty, s cílem zjistit okolnosti realizace mediální výchovy, bylo nutno formulovat, co se pod pojmem mediální výchova zamýšlí. Výchovné ústavy s tímto termínem nepracují, následně však přiznávají, že některé prvky mediální výchovy ve své výchovně vzdělávací činnosti realizují. Bylo proto nutné ptát se na konkrétní oblasti spojené

s realizací MeV a často dovysvětlovat, co pod ni spadá a co všechno se dá za prvky mediální výchovy považovat. Obecně lze říci, že mediální výchova je součástí jak edukace, vzdělávání dětí zejména v rámci výuky na školách, tak výchovy, kde se mediální činnost aplikuje v odpoledních programech.

**Realizaci mediální výchovy** nejvíce ovlivňuje zejména samotné prostředí výchovných ústavů a jeho klienti se svými specifickými potřebami a omezeními. Leckterá opatření a snahy o zvýšení mediální gramotnosti svěřenců se setkávají s hranicemi možností mentální kapacity klientů a tvrdě na ni narážejí. Dalším faktorem je nezájem o danou oblast, přičemž i silná motivace ze strany vychovatelů neprobouzí v chlapcích snahu něco nového se naučit nebo dozvědět. Tento jev dokládá například tvrzení respondenta zastupujícího VÚ A. „*Narídit se dá ledasco a ten člověk z různých důvodů teda si to odtrpí, ale je hluchý, neslyší.*“ Právě z těchto důvodů probíhá mediální výchova velmi omezeně a reaguje na aktuální podněty a naladění svěřenců. Bližší informace ke způsobu realizace mediální výchovy nalezneme rozpracované v následujícím textu.

**Cíl mediální výchovy** by měl udávat směr pedagogického působení v oblasti práce s médii. Ať už se zaměříme na cíle dlouhodobé nebo dílčí, jejich ukotvení však nikde nenalezneme. Ústavy nemají definovány jasné cíle, kterých chtějí u svých svěřenců dosáhnout a pro svou práci vychází ústav a jeho zaměstnanci ze svých zkušeností a představ o ideálním obsahu vědomostí dovedností a schopností, kterým by svěřenci měli disponovat. Dle individuálních uvážení se tedy formuje představa toho, co by svěřenci neměli dělat, co by měli znát a co by jim do budoucna mohlo být prospěšné.

Při bližším zkoumání zjistíme, že cíle mediální výchovy realizované v jednotlivých výchovných ústavech si jsou dosti podobné a soustředí se na tři oblasti fungování ve vztahu s médii. První cíl bychom mohli definovat jako schopnost stanovit si vlastní uvážený výběr s použitím selektivnosti vhodných mediálních obsahů od nevhodných s rozlišením a uvědoměním si jejich kontextu na pozadí. „*To se snažíme regulovat, čeho je ušetřit a k čemu je přitáhnout tak, aby byli schopni sami rozlišovat, a to je ten největší problém, který možná mezi lidmi je.*“ (VÚ A) Druhým cílem je základní ovládání kancelářských a uživatelských programů, nejčastěji Wordu, a práce s internetovým prohlížečem, vyhledávačem a e- mailem. Úkolem bývá vyhledání dané informace, její zkopírování, vložení do textového editoru a úprava do požadované podoby, následuje uložení dokumentu a odeslání na předem určenou e- mailovou adresu. Tento uživatelský úkon je svěřencům vštěpován jako praktická dovednost

pro možné budoucí povolání a jako základ ovládnutí počítače s předpokladem, že zbytek se již doučí podle potřeb zaměstnavatele. Třetím cílem je seznámení s riziky médií. Nejde zde jen a pouze o základní známá rizika médií, důraz je kladen na rizika nebezpečná obzvláště pro danou klientelu. Nejčastěji se jedná o zvyšování mediální gramotnosti spolu s gramotností finanční. Jedná se především o uzavírání rychlých půjček přes internet, uzavírání smluv s telefonními operátory, důvěřivost ke škodlivému nebo klamnému obsahu nebo poskytování osobních údajů třetím stranám.

**Zaměřenost mediální výchovy** přirozeně zrcadlí obsah stanovených cílů a snaží se jej naplnit.

Mezi konkrétní oblasti, kterými se ústavy zabývají, patří:

- zprostředkování užitečných a důležitých informací pro každodenní život i základní orientaci ve světě, přičemž jednou z možných forem nabytí těchto vědomostí je využití médií
- samostatné dohledávání informací skrze výpočetní techniku, například vyhledávání v jízdnicích řádech, vyhledávání a prohlížení produktů, zjištění konkrétních údajů a dat „*Oni přicházejí s nejrůznějšími věcmi, co potřebují, takže když už jsou tak nastaveni na tu výpočetní techniku, tak je vedeme k tomu, protože ten internet má i ty pozitivní stránky, ať si spoustu těch věcí mohou dohledat.*“ (VÚ A)
- práce s počítačovými programy zaměřená na získání základních uživatelských dovedností
- práce s internetem, zakládání e-mailových schránek
- slohové a řečnické cvičení zaměřené na rozvoj slovní zásoby a schopnost vyjádření se psaným i mluveným slovem
- seznámení se s riziky médií, zejména internetu
- problematika kyberšikany

Zajímavostí je, že i přes dokládanou závislost chovanců na médiích není mediální závislost bodem, na který by se ústavy zaměřovaly.

Očekávaných cílů realizátoři dosahují pomocí **užitých metodiky a prostředků**. K utváření a formování mediální gramotnosti svěřenců se nejčastěji užívá forem doporučení<sup>6</sup>,

---

<sup>6</sup> Direktivní nařízení a příkazy spolu s poučováním byly chlapci odmítány (mohlo se tak jednat z adolescentní vzdorovitosti nebo jako následek přidružených poruch chování a emocí), proto byly ústavy nuceny přistoupit k demokratičtějšímu řešení. „*Co musí, co mají nařádkované, to je katastrofa.*“ (VÚ A)

vycházejících ze zkušeností a přesvědčení realizátorů, a výkladů spolu s následnou diskuzí. Jelikož realizovaná MeV nemá jasnou strukturu a obsah, je možno improvizovat a náplň i formu poupravit dle potřeby.

Tyto aspekty dávají prostor pro využití metody diskuzí na volné téma, které aktuálně reagují na rozpoložení svěřenců a jimi probírané téma a umožňují neformálně vstoupit autoritě vychovatele do kolektivu svěřenců a za pomoci účasti na debatě formovat jejich názory, postoje a popřípadě doplnit chybějící informace. Další užívanou metodou je úprava komunikace se svěřenci a to při formální i neformální diskuzi, přičemž důraz je kladen na informační osvětu a propojování jednotlivých informací do kontextu.

Při výchovně vzdělávací činnosti zaměřené na mediální výchovu můžeme zpozorovat několik konkrétních postupů, přičemž každý formuje jinou oblast vědomostí nebo dovedností. Při školním vyučování si svěřenci osvojují znalosti a dovednosti spojené s mediální výchovou především v předmětu informatika, ve kterém se učí získávat informace přes internet a následně s nimi pracovat například v textových, grafických nebo audio programech, s komunikačními prostředky se setkávají například v občanské výchově a velmi prospěšný je i předmět český jazyk, během kterého si studenti procvičí sloh, porozumění čtenému textu nebo získají přehled a dovednosti v literatuře. Aktivity s podobou slohového cvičení zapojují vychovatele i do odpoledního programu, kde povídání, vypravování nebo psaní textu na konkrétní téma rozvíjí schopnost svěřenců se smysluplně a věcně vyjadřovat. Psaní dopisů, žádostí, oznámení, životopisů, motivačních dopisů nebo tvorbu tabulek nacvičují svěřenci v textovém počítačovém programu Word. Zejména při samostatné práci na počítači je využíváno zásady názornosti, kde vzorový text promítá vychovatel pomocí dataprojektoru nebo jiné audio vizuální pomůcky tak, aby se chlapci mohli kdykoli pouhým zvednutím hlavy ujistit, že pracují správně, popřípadě co konkrétně mají zrovna dělat. Další mediální aktivitou je sledování dokumentů. Ty jsou sledovány buďto v televizi nebo na internetu, přičemž vychovatel sleduje dokument společně s chlapci a záměrem je spojení mediální aktivity spolu s jinou výchovou nebo vzděláváním.<sup>7</sup>

Nadstandardním prostředkem k realizaci mediální výchovy ve výchovném ústavu je zapojení do speciálního výchovně vzdělávacího projektu. Tato praxe probíhá ve VÚ B, který spolupracuje s Univerzitou xxx, která garantuje projekt se zaměřením na ovládání počítače a práci s ním. Původně se jednalo o pilotní projekt, který studenti univerzity testovali s pomocí svěřenců VÚ, kvůli spokojenosti obou stran však došlo k trvalé a dlouhodobé spolupráci.

---

<sup>7</sup> V tomto případě můžeme hovořit o spoludívání jako o výchovné strategii, která je blíže popsána v kapitole 3.2.

Náplň kurzu je studium a práce s hardware, software i internetovým prostředím. V závěrečném testu se zkouší názvosloví, schopnost zjistit technické údaje o počítači, orientace v software, vyhledání informací na internetu a zpracování dat v Excelu a Wordu, následné upravení do předepsané formy a odeslání na určený e-mail. Po absolvování kurzu a úspěšném složení závěrečného testu obdrží účastníci projektu certifikát o absolvování Kurzu informační a výpočetní techniky v praxi. Vizí ústavu je, že získaný certifikát může být bonusem při budoucím ucházení se o zaměstnání. Na certifikátu je uveden název a náplň kurzu, zaštiťující univerzita a jméno absolventa, důležitým faktorem je, že neobsahuje informaci, že byl nabyt po dobu pobytu ve výchovném ústavu, a tak nedochází ke stigmatizaci. VÚ C je zapojen do projektu Bezpečný internet pro mládež do škol pod záštitou MŠMT a Ministerstva vnitra. Projekt se zaměřuje na rizika internetu.

Kromě cílených metod a forem působí na rozvoj mediální gramotnosti svěřenců i jiné prvky. Jelikož jsou výchovné ústavy ústavním zařízením, ovlivňují jejich fungování vnější i vnitřní předpisy a směrnice. Některé z nich se kromě primární oblasti, pro kterou jsou vydány, dotýkají i oblasti realizace mediální výchovy. **Opatření vedoucí k mediální výchově a zvyšování mediální gramotnosti svěřenců** jsou ta opatření, která nejsou primárně opatřeními zavedenými pro zvyšování mediální gramotnosti, a přesto formují život a chování svěřenců pozitivním směrem i v oblasti zacházení s médii.

Prvním důležitým faktorem je motivace a odměna. Při vzorném plnění svých povinností a bezproblémovém chování má svěřenec nárok na odměnu, bonus k osobnímu ohodnocení. Tento prvek je pro něj motivací k dodržování režimu a zásad ústavu, kromě toho také ovlivňuje dobu strávenou s médii, nebo místo jejich užívání. Odměnou totiž může být delší osobní volno, během kterého může jedinec využívat počítač nebo televizi nebo si také smí zapůjčit notebook na pokoj. Důležité je zmínit, že na počítač nebo ke sledování televize se jedinec dostane až poté, co má splněny všechny své povinnosti, zde jde o princip motivace a trestu, pokud úkoly nesplní.

Pozitivní dopad na rozvíjení mediální gramotnosti má tendence vedení k samostatnosti. Svěřenci si většinou v případě potřeby přichází pro již hotové a ucelené informace, u kterých očekávají, že jim je personál předá bez jejich sebemenší námahy. Vychovatelé však v tomto případě nabádají k vlastnímu vyhledání požadované informace. Chovanci se přes procházení větších celků a užití konkrétních webových adres seznámí s dalšími funkcemi internetu a objeví i jiné oblasti, než jen, jim doposud známé, sociální sítě. Podpora samostatnosti spolu s vnitřní motivací svěřenců pomáhá dosahovat nových dovedností například i v orientaci mezi e-shopy.

Pokud chce svěřenec například SIM kartu do telefonu, je vnitřně motivován hledat cestu a experimentovat na internetu tak dlouho, dokud se mu vysněný produkt nepodaří objednat. Samozřejmě je pod dohledem pracovníka, na kterého se kdykoli může obrátit a který hlídá, aby chlapec svým experimentováním nezáměrně nezpůsobil škodu.

Co se celkově dozoru týče, svěřenci jsou během jakýchkoli aktivit kontrolováni. Zde jde hlavně o jejich bezpečnost a také povinnost vychovatelů mít o svěřencích přehled, jelikož za ně nesou zodpovědnost. S tím se pojí například stálá přítomnost vychovatele a dozor nad chlapci při užívání PC, která vychází z obecných vyšších nařízení a za druhotný následek má neustálou dispozici vychovatele v případě dotazu nebo žádosti o pomoc nebo vysvětlení, kontrolu svěřenců v jejich počínání na internetové síti, kontrolu nezávadnosti obsahu nebo zamezení nekalých praktik. Můžeme tedy hovořit o obsahové restrikci, která je výsledkem bezpečnostních opatření. K přehledu nad trávením času svěřenců u počítače slouží sešitová evidence v počítačové učebně. Do té je zaznamenáváno, kdo, kdy, s kým a na jak dlouho navštívil počítačovou učebnu, opět jde o stálý dozor. K obsahové restrikci se dále pojí například sledování historie prohlížení, při kterém je samozřejmě dodržena etika a osobní práva svěřenců, nebo blokování nevhodných obsahů, převážně pornografie, pomocí speciálních software.

Stálý dohled není potřebný při sledování televizních pořadů v době osobního volna, zde stačí pouze občasná kontrola a popřípadě být nablízku v případě potřeby. Tato úleva v dozoru má za následek možnost rozvinutí přirozené debaty mezi chovanci, do které může spadat případná debata o sledovaném pořadu.

Nejviditelnější restrikce, konkrétně časové restrikce, nejsou součástí prvků mediální výchovy, nýbrž se jedná o režimová opatření, která má za povinnost dodržovat každý chovanec. Nejvíce zde zasahuje Vnitřní řád a časový a programový harmonogram dne, který ukládá, kdy a jaká činnost bude realizována. Pro využívání médií je vyhrazeno osobní volno. Na sledování televize nebo surfování na internetu má svěřenec vyhrazeny většinou cca dvě hodiny odpoledního osobního volna, k televizi se pak může dostat ještě v osobním volnu před večerkou. Neopomenutelným dokumentem regulujícím manipulaci s médii jsou Bezpečnostní směrnice, které ukládají jakým způsobem, v jakém volnu a jak má být nakládáno s mediálními prostředky. Tento dokument opět primárně neslouží k regulaci médií z pohledu mediální výchovy.

Další opatření, která regulují držení a užívání médií, tedy konkrétně mobilních telefonů, jsou pravidla spojená se zasedáním komunity, kdy telefon má být vypnut a pokud zazvoní, je

zabaven a další regulaci uvádí školní řád, který rovněž nařizuje vypnutí mobilního telefonu. Obě tato nařízení mají primárně přimět účastníky k plnému soustředění na probíhající činnost a jejich aktivní spolupráci. Také kontroly během nočního klidu zamezují užívání telefonů v noci a porušování tak režimu zařízení.

Velmi důležitý prostředek pro realizaci mediální výchovy je neformální diskuze na pokojích svěřenců, která vzniká spontánně, neorganizovaně, náhodně, dočasně a dobrovolně. Jedno téma se vrství na druhé a chlapci tak mohou dojít k tématu spadající pod MeV. Tento volný a nezáměrný prostředek označují vychovatelé jako nejlepší možnou dobu pro předávání myšlenek, poznatků a názorů svým svěřencům, jelikož jejich rady a tipy jsou brány ochotně a bez odmítání. Vychovatel se diskuze účastní v roli posluchače a jen občasně do rozhovorů vkročí. Jeho role je nedirektivní a prostor je dáván hlavně chlapcům a jejich tématům, postřehům, zájmům a potřebám.

Nabádání k aktivnímu trávení volného času v zájmových kroužcích nebo při pohybové aktivitě, organizovaný program a další aktivity vedou svěřence k smysluplnému trávení volného času bez přítomnosti nudy, díky tomu se výrazně krátí doba strávená pasivním využíváním mediálních prostředků nebo konzumace mediální produkce. Zde můžeme hovořit o záměrném snažení, které ale spíše než omezit čas u médií má podpořit čas strávený jiným způsobem.

Prvky mediální výchovy prostoupily také legislativu, konkrétně platný Zákon č.109/ 2002 Sb. Ten vymezuje ukládání trestů a sankcí, mezi které patří sankce v trávení volného času, zákaz aktivit a regulace užívání počítačů a počítačových sítí. K tomuto kroku je přistupováno jen velmi výjimečně. Proti tomuto zákonu se ohradila Ombudsmanka, která preferuje trend neomezeného přístupu, nepřetržitého času a prostoru k využívání médií. VÚ se však proti tomuto rozhodnutí postavily a jednohlasně se shodly, že takto postupovat nelze, jelikož mládež, problematičtější mládež, potřebuje vymezení hranic a výchovný ústav jako režimové pracoviště nemůže předkládat svým svěřencům bezrežimová opatření.

Tato podkapitola vypovídá o tom, že mediální výchova je realizována především z druhořadých dopadů jiných výchovně vzdělávacích aktivit, opatření nebo regulí. Tato opatření vedou ke zvyšování mediální gramotnosti povětšinou nezáměrně a mají naplňovat jiný cíl. Otázkou je, nakolik je tedy možné úmyslně formovat a rozvíjet mediální gramotnost svěřenců, jestliže prvky, kterými tak dosahujeme, jsou nezáměrné a s nejistým výsledkem, jehož neúspěch nebude předmětem k změně zásad.

Jak již z předchozího textu vyplývá, výchovný ústav je režimovým zařízením s jasně danou strukturou zacházení, pravomocemi zaměstnanců a náplní jejich práce. **Osobami zodpovědnými za realizaci mediální výchovy** byli stanoveni vychovatelé. Podle doslovné odpovědi jednoho z respondentů uvádím, že se tak „*jedná z náplně jeho práce*“ (VÚ C). Vychovatelé aplikují prvky mediální výchovy ve svém výchovně vzdělávacím působení na své svěřence. Vychází tak z individuálního uvážení a jejich práce je jen okrajově strukturována. Při svém působení reagují na aktuální potřeby skupiny a pracují podle stavu a rozpoložení svých svěřenců.

Pokud byla součástí výchovného ústavu také škola, byli dalšími zodpovědnými osobami označeni učitelé. Jednalo se především o učitele informačních technologií, českého jazyka, občanské výchovy a dějepisu. Ti aplikují do svého předmětu prvky, které můžeme považovat za prvky mediální výchovy. Nutno dodat, že učitelé pracují podle jasně daných osnov svých předmětů a tak na individualizaci dle momentálních potřeb a rozpoložení jednotlivých svěřenců (žáků) není kladen důraz.

Co se zodpovědnosti týče, jednotliví vychovatelé nepřenesli odpovědnost za realizaci mediální výchovy na jiného vychovatele. Pokud však je součástí výchovného ústavu i škola, zazníval názor, že mediální výchova je především záležitostí školy, přičemž vychovatelů jen velmi okrajově. Jestliže škola součástí ústavu nebyla, stavěli se respondenti k situaci tak, že nejvíce informací by měli svěřenci dostávat ve škole, své odpovědnosti za mediální výchovu se však nezbavovali a nesnažili se ji přenést na jinou instituci, tedy například na školu.

Odpovídající **vzdělání a kompetentnost realizátorů mediální výchovy** je nezbytným faktorem pro výchovně vzdělávací činnost. Nedostačující mediální gramotnost osob zodpovědných za realizaci mediální výchovy, tedy v konečném důsledku jejich nekompetentnost, bývá významnou překážkou k dosažení stanovených cílů a je také jedním z hlavních problémů, se kterým se realizace mediální výchovy potýká. Na poli výchovných ústavů, dle odpovědí v mém šetření, toto tvrzení neplatí a nadřazení i samotní realizátoři cítí plnou odbornou i osobnostní připravenost a kompetentnost k výkonu mediální výchovy.

Častým argumentem pro plnou kompetentnost bylo vystudování vysoké školy v příslušných oborech, které připravují profesní odborníky na výchovně vzdělávací práci s mládeží a činí je tak kompetentními k plnění výchovné činnosti. Ukončenému vysokoškolskému vzdělání byl tedy kladen největší význam. Respondenti však neopomínali ani důležitost dalšího průběžného



vzdělávání v podobě různých dobrovolných školení nebo povinných kurzů. Pracovníci VÚ B se v nedávné době například účastnili kurzu pod záštitou MŠMT, který byl zaměřen na informační technologie, zaměstnanci VÚ C absolvovali školení na téma rizik internetu, internetové bezpečnosti a sociálních sítí. Tento kurz byl zaštitěn Asociací náhradní výchovy a MŠMT. V neposlední řadě zazníval argument, že je nutno zohlednit individuální dispozice každého vychovatele zvláště, neboť člověk v pomáhajících profesích musí mít nejen odbornou způsobilost, ale také široký rozhled napříč obory a tématy, který však již není pravidlem pro každého.

Vysokou profesionalitu, odbornost a široký rozhled uplatňují vychovatelé také při samotné realizaci mediální výchovy, jelikož prvotní překážkou ve zdárné realizaci je **definování mediální výchovy v plánech práce**. Mediální výchova jako taková není v materiálech určených pro výchovné ústavy nikterak zpracovaná, její prvky se však ve výchově a vzdělávání svěřenců přirozeně objevují. Samotná zařízení nezpracovávají žádnou dlouhodobou metodiku práce, a tak si jednotliví vychovatelé sami určují, jakou práci a kdy budou s chovanci vykonávat. Výchovný ústav má výchovně vzdělávací aktivity s prvky mediální výchovy ukotvené v týdenních plánech práce, kde si vychovatel se svojí skupinkou svěřenců dopředu naplánují činnost, která se později musí splnit, konkrétně se jedná o dokument s oficiálním názvem plán výchovně vzdělávacích činností, nebo v rámci ročního plánu činností. Co se týče jiných forem výchovy k mediální gramotnosti, například volné diskuze na různá témata, ty jsou vedeny spontánně a nejsou ani později nikde uváděny. Vše závisí na konkrétní skupině, jejím věkovém složení, na oborech, kterými se daní chlapci učí a také mentálním nastavením jednotlivých chlapců ve skupině. Práce vychovatele a skupiny tedy není závislá pouze na definovaném plánu práce, čímž vychovatel dostává volnost k vlastnímu uchopení problematiky. Lišit se mohou jak nároky na své svěřence, tak i přístup k jednotlivým tématům. Co se však týče zásad a pravidel<sup>8</sup>, tam variabilita není přípustná. Zároveň se ukázalo, že například časová restrikce využívání médií není záležitostí mediální výchovy, konkrétně tedy není takto vnímána, ale obecných pravidel a harmonogramu dne.

Co se týče realizace mediální výchovy na škole, tam je již zřetelný rozdíl v metodologických a didaktických podkladech pro samotnou práci. Podklady pro mediální výchovu jsou součástí osnov v rámci školního vzdělávacího programu, který vyplývá z obecných ustanovení. Tímto programem se řídí učitelé při své výuce a jejich práce má sloužit také jako preventivní program.

---

<sup>8</sup> Zejména časová restrikce sledování televize, využívání počítače nebo čtení

Prvky mediální výchovy jsou aplikovány do osnov různých učebních předmětů jako definované kompetence, které by měl žák získat po absolvování učební látky.

V následující části práce přiblíží názory realizátorů mediální výchovy na její samotnou realizaci, její výsledky a možné výhledy do budoucna. Nutno dodat, že zde převažuje subjektivita názorů jednotlivých respondentů, kteří hodnotí svou práci a vztahy k ní.

**Postoje vychovatelů k mediální výchově ve VÚ** jsou různé, shodují se však v následujících ohledech. Participace odborného pracovníka, specialisty na mediální výchovu, je razantně odmítána jako nepotřebná. Zároveň koncepce mediální výchovy jako součástí jiných výchovně vzdělávacích aktivit je vnímána jako dostatečná a její oddělení do samostatného bloku je nežádoucí. Argumentací je, že v rodinách, které výchovný ústav simuluje, také není žádný odborník a výchova je vedena jako situační, reagující na dané podněty. Přítomnost odborníka by se nejspíše setkala s neúspěchem, jelikož by narazila na hranice toho, co je chovanec schopen pojmut s ohledem na rozsah jeho postižení a zaostalý rozvoj.

Mediální výchova je vnímána jako výborný prostředek pro výchovu a socializaci, razantní kroky a restrikce však nejsou možné a situace se nějak výrazně ovlivnit nedá. Propojení mládeže s médii je již natolik pevné a trvalé, že je třeba tento jev zohlednit a respektovat, přičemž výchovně vzdělávací působení musí být zapojeno do činností, které jsou mládeži blízké. Toto působení vychází z pohodové atmosféry i tehdy, jedná-li se o činnost řízenou.

Zároveň se připouští, že mediální výchova stojí na okraji celé výchovy a konceptu vzdělávání i přes její běžné zařazování jako složky programu dne. Ústavy se netají informací, že na okraji také zůstane, jelikož pro výchovný ústav platí ještě jiná a důležitější rizika, kterým je potřeba se věnovat, například témata závislostí, afektivní poruchy, agrese nebo nevhodné trávení volného času. Všechny ústavy pocítují zodpovědnost za chlapce, kterého vychovávají a vzdělávají a cítí potřebu vybavit jej do života základními a praktickými vědomostmi a dovednostmi.

**Názory vychovatelů na účinnost mediální výchovy** se shodují, výsledkem je, že mediální výchova je realizována lépe, než byla doposud v neústavní rodinné péči, kde povětšinou chyběla zcela. Svěřenci si při příchodu do VÚ nepřinášejí patřičné základy, na kterých by bylo možno následně stavět. Proto je primárním cílem obdařit chovance základní gramotností, která mu poslouží k vedení kvalitnějšího života po opuštění ústavu, jelikož se velká část vrací zpět do sociálního prostředí, ze kterého přišli. Není naděje, že po patnácti promarněných letech

vývoje dítěte a jeho výchovy a vzdělávání v dysfunkčním prostředí se podaří za dva roky pobytu v ústavní péči dosáhnout pokroků v takové výši, že by se dalo hovořit o mediální gramotnosti. Z tohoto pohledu jsou již malé pokroky, které nejsou vidět hned, velmi přínosné, otázkou zůstává, jestli si je chovanec udrží i po opuštění ústavu. Investice do lidí má smysl, i když se pokrok podaří jen malé části. Vždy je to lepší výsledek než stagnace nebo degradace. I malé výsledky jsou markantním rozdílem oproti stavu, ve kterém chovanec do ústavu přišel.

Tyto okolnosti vyústily v závěrečné **zhodnocení kladů a nedostatků v realizaci a výsledcích mediální výchovy**. Hodnocení vlastního působení probíhalo převážně objektivně a otevřeně. Zásadním faktorem je vědomí, že nelze očekávat velké výsledky. Svěřenci ve svém přirozeném dysfunkčním prostředí nebyli správně vedeni, a tak na vychovatelích výchovných ústavů leží velké břímě. Tendence vést svěřence správným směrem samozřejmě je, pokud se však snažení nedočká úspěchu, je to většinou z důvodu nižších mentálních kapacit svěřenců a jejich dalších specifických poruch. Vychovatelé se nesnaží o nemožné, jelikož si jsou dobře vědomi hrozícího syndromu vyhoření. Dalším faktorem ovlivňujícím výsledky výchovně vzdělávacího působení je osobnost vychovatele a jeho kvality. Úspěch je založen především na míře zkušeností, širokém rozhledu a schopnosti svěřence zaujmout. Snaha o správné vedení je hlavním hnacím motorem výchovně vzdělávacího působení a to i v tom případě, že realizátor nemá 100% předpoklady pro úspěch. Je nutno proto respektovat osobnostní charakteristiky a odlišnosti jednotlivých vychovatelů, jak v jeho postupech, tak v jeho osobnosti.

Po zhodnocení vlastní práce se dotazovaní soustředili na **výhledy do budoucna**. Výchovné ústavy necítí potřebu jakkoli měnit svůj přístup k mediální výchově a očekávají, že její realizace bude i do budoucna probíhat podle dosavadních ustálených postupů. Důraz je kladen na trend doby, který je společností prostoupen, a potřebu se jej držet. *„Asi to tak zůstane a musíme se přizpůsobovat tomu trendu té doby.“* (VÚ B) Jedině tak je spatřován úspěch a možnost adekvátní reakce na dosavadní i následující vývoj situace. Převládá myšlenka, že situaci nelze z pozice realizátora mediální výchovy změnit, a tedy je třeba jen reagovat a upozorňovat na nástrahy a následky vlivu médií. *„To jako myslím si, že musíme jít s tím trendem, tak jak to je a snažit se na to jen upozorňovat, na ty následky, nástrahy, ale nějak to nezměníme.“* (VÚ B) Výchovný ústav C tento trend následuje například podanou žádostí na přidělení financí pro nákup další počítačové techniky, kterou plánuje pořizovat pro intenzivnější komfort svých svěřenců, kdy každý bude mít svůj počítač a zaniknou tak spory o užívání jednoho počítače na bytové jednotce.

## 8 Komparace jednotlivých zařízení a vyplývající doporučení pro realizátory mediální výchovy

V této části názorně shrneme hlavní rozdíly mezi výchovnými ústavami A B a C, srovnáme je mezi sebou a na základě zjištěných rozdílů zanalyzujeme skutečnost, proč se nejspíše tak děje a co vede jednotlivé ústavy k realizaci mediální výchovy tak, jak nám byla představena.

Tabulka 1 Srovnání výchovných ústavů

	VÚ A	VÚ B	VÚ C
<b>KLIENELA VÚ</b>	Ústavní i ochranná výchova, velmi těžká spolupráce, počáteční mediální gramotnost na nulové úrovni	Ústavní výchova a předběžné opatření, obtížná spolupráce, počáteční mediální gramotnost nízká s občasnými výjimkami	Ústavní výchova, spolupráce velmi dobrá, mediální gramotnost nízká, u osob, které navštěvují externí školy je gramotnost vyšší
<b>VZDĚLÁVÁNÍ KLIENTŮ</b>	Škola součástí zařízení	Návštěva škol mimo zařízení	Škola v zařízení i návštěva škol mimo zařízení
<b>REŽIM ZAŘÍZENÍ</b>	Velmi přísný, stavebně bezpečnostní prostředky, plná uzamykatelnost, volný pohyb jen mezi pokoji	Mírnější, uzamykatelná patra, volný pohyb po patře, s dovolením i na jiných patrech	Otevřené zařízení, bez uzamykání, volný pohyb po celém objektu
<b>UŽÍVANÉ PŘÍSTUPY</b>	Větší potřeba zasahovat a regulovat, zaměřeno na problém	Spolupráce s externími specialisty, následování trendu, spoléhání se na volný vývoj situace	Volnost, navrhování alternativ, posilování soběstačnosti, sebevědomí a vlastního rozhodování

<p><b>POSTOJE K MeV</b></p>	<p>Skrze rozsah postižení se nelze dostat do hloubky</p>	<p>Výborný prostředek k socializaci, nutnost zohledňovat spjatost mládeže s médii, částečná rezignace na řešitelnost situace</p>	<p>Okrajová záležitost, jelikož jsou důležitější oblasti, na které se VÚ musí zaměřovat</p>
<p><b>ÚČINNOST MeV</b></p>	<p>„Teoreticky by to tu mělo fungovat lépe, než v rodinách, z kterých ty děti přišly.“          „Výsledky nejsou vidět hned, každá investice do lidí má smysl.“          „Lepší něco málo, než nic.“</p>	<p>„Ten zakopaný pes už je dávno v tom raném věku dětí, rodiny je mají vést k něčemu, a když tam to nenastane, tak když vám tady přitáhnou šestnácti letého kluka, tak už ho nenaučíte...“</p>	<p>„No u nás musí být markantní výsledky, protože vlastně vedeme chlapce, abychom ho vybavili komplexně do nástupu do života.“</p>
<p><b>SPECIFIKA MeV</b></p>	<p>Časté užívání restrikcí vyplývajících z denních plánů, řádu zařízení a harmonogramů, zodpovědnost za výuku práce s počítačovými programy svěřena škole</p>	<p>Dobré technické vybavení, větší volnost v užívání médií, spolupráce s vnějšími subjekty, účast na vzdělávacím programu pod záštitou univerzity- možný zisk certifikátu</p>	<p>Velmi dobré technické vybavení, takřka neomezený přístup k médiím, zaměření na rizika internetu, důraz na vzdělávání pedagogů, snaha o rozšíření počtu počítačů- každý svěřenec vlastní</p>

Z výše uvedených informací zjistíme, že jednotlivé výchovné ústavy se od sebe liší hlavně přístupem k výchovné činnosti jako takové. Není pohyb, že tyto rozdíly pramení z odlišné klientely, kterou mají jednotlivé ústavy v péči a jejíž specifika vyžadují odlišný přístup. Na první pohled se může zdát, že VÚ A má nejvíce potíží se zvládnutím výchovně vzdělávacích aktivit, přestože jeho režim je nejpřísnější a je soustředěna velká pozornost na převýchovu

svěřenců. Oproti tomu VÚ C si dovoluje dát svěřencům relativní volnost a přitom v něm nedochází k výraznějšímu zneužití získaných možností a prohřeškům proti chodu zařízení. Je však určujícím faktorem úspěchu poskytnutá volnost? Dle tvrzení respondenta z VÚ C nikoli. Na tomto příkladu můžeme demonstrovat závislost výsledků pedagogického snažení na morální vyzrálosti svěřenců a již zmíněné narážení výchovných a vzdělávacích snah na mantinely tvořené specifiky chovanců. Názorně můžeme tento závislostní vztah vyjádřit vzorcem:



**klientela VÚ**  
+  
**typ výchovného ústavu** = **výchovný přístup** → **podoba mediální výchovy**

Otázkou tedy zůstává, jestli můžeme definovat vzorový příklad řádné realizace mediální výchovy ve výchovných ústavech, když systém fungující v jednom zařízení nemusí nutně fungovat v zařízení jiném, s jinými klienty. Získané informace o dobré praxi nám mohou být inspirací, jak je mediální výchova realizovaná jinde, popřípadě které aspekty by se mohly částečně uchytit ve vlastní praxi. Důležitější je však zamyšlení se nad vlastní činností a podpora těch aktivit, které byly doposud klientům přínosem, jejich rozvinutí a aplikace fungujících prvků z jedné aktivity na aktivitu jinou. Z těchto závěrů můžeme vypracovat základní **doporučení pro realizaci mediální výchovy ve výchovných ústavech.**

S využitím informací čerpaných z metodických materiálů určených pro realizátory MeV, teoretickou oporou o odbornou literaturu a zprostředkovaným příkladem dobré praxe uvádíme několik prvků, jejíž aplikace by mohla přispět k větší účinnosti MeV, a tím ke zvyšování mediální gramotnosti svěřenců.

Současný stav můžeme definovat jako „souboj“ několika faktorů, z kterých je potřeba nalézt vhodné východisko. Mezi zmíněné faktory řadíme následující tvrzení:

- MeV je důležitá, protože chlapci jsou mediálně negramotní
- MeV je těžce realizovatelná kvůli rozumovému zaostávání svěřenců
- MeV v důsledku nelze realizovat, chlapce nelze povznést

V této situaci je třeba nejdříve ukotvit samotnou MeV do systému práce VÚ. Výchovný ústav nemůže nahrazovat školu, ve které se mediální výchova praktikuje v největší míře, měl by tedy přijmout roli MeV v rodinách a ve volném čase mládeže, to však při institucionalizaci nelze v plné míře. Vhodným východiskem se nabízí aplikace již získaných mediálních znalostí, schopností a dovedností ze škol na každodenní život svěřenců s přípravou na jejich budoucí život mimo ústav. Tento přístup také plně koresponduje se samotným posláním výchovných ústavů.

Říčařová (2011) uvádí několik mediálních oblastí a témat, ve kterých si žáci osvojují konkrétní kompetence. V tématu manipulace se jedná o osvojení kritického přístupu ke zdrojům, obhájení vlastního názoru, kritické reflexe a hledání podstaty problému, jasné a srozumitelné vyjadřování, věcné argumentace, schopnosti sebereflexe, spolupráce, přizpůsobení se vnějším podmínkám, odolnosti vůči tlakům, promýšlení si souvislostí a usilování o dosažení cílů. Téma informační vlny formuje kompetence k vnímání nebezpečí zkreslených informací, vyhledávání informací z více zdrojů, vyhodnocování obsahu a věrohodnosti informací, posledním tématem je cesta za knihou, které vede k rozvoji kreativity, manuální zručnosti a prohloubení technických znalostí postupů a vývoje médií. Výše zmíněná témata a kompetence jsou výběrem těch prvků, které činí svěřencům výchovných ústavů potíže a kterým je potřeba se soustavněji věnovat. Pomoci může právě zmíněná publikace, která přináší soubor pracovních listů zaměřených na konkrétní podoblasti MeV.

Dalším nezbytným bodem je kompenzace deficitů, které svěřenci v oblasti mediální gramotnosti mají, a posilování těch složek, které jsou svěřenci schopni zvládnout a které jim mohou pomoci k zvládnání základních úkonů při práci s médii. V praxi to znamená zapracování na vysvětlování, jak během rozhovorů a debat, které je třeba dále aktivně podněcovat, tak například u spoludívání, kdy vychovatel může s chlapci hovořit o zhlédnutém filmu, popřípadě v rámci svého plánovaného programu zařadit aktivitu společného dívání se na mediální obsah, který bude doprovázen výkladem nebo následnými otázkami pro aktivní zapojení svěřenců.

Při této aktivitě se svěřenci navíc učí formulovat svůj názor a můžeme ji využít i pro nácvik asertivního chování.

Okruhem, který ve výchově a vzdělávání klientů zcela chybí je podněcování manuální a technické zručnosti. Přínosným může být například zájmový kroužek s technickým zaměřením, ve kterém si chlapci osvojí praktické dovednosti při manipulaci s technikou a blíže poznají, na jakém principu funguje. Dalším velmi přínosným prvkem je odborná spolupráce s jinými organizacemi, které pomáhají v realizaci projektů zaměřených na konkrétní oblast mediální výchovy nebo na aplikaci dosavadních znalostí do praxe. Způsob a náležitosti kooperace máme možnost vidět na příkladu VÚ B. Spolupráce s vnějšími organizacemi obohacuje nejen svěřence zařízení, může rovněž poskytnout potřebnou inspiraci vychovatelům a dalším osobám, které s klienty přijdou denně do styku.

Pokud bychom využili metod uvedených v knize Rozumět médiím (Mičienka, Jirák, 2006), do praxe bychom mohli aplikovat především aktivity zaměřené na rozvoj kritického myšlení, které je obranou před manipulací v médiích, dále techniku spontánního učení, která podporuje objevování a vybízí k polemizování nad řešeným tématem, přičemž zadání úkolu by mělo korespondovat s přirozenými zájmy chlapců<sup>9</sup>. Prospěšná může být technika kooperace, která nechává jednotlivce vyniknout v tom, co umí a zároveň podporuje vzájemnou spolupráci, jelikož nadaný jedinec předává své vědomosti a dovednosti celé skupině, pomáhá jí nebo jí učí. Mezi využitelné metody autoři uvádí diskuzi, ve které má vychovatel taktně oponovat a snažit se o další podněcování k aktivnímu výstupu svých svěřenců, druhou metodou je analýza textu nebo ukázky, která zahrnuje rozpravu nad oblíbeným pořadem nebo filmem, kritické zhodnocení obsahu i formy a v neposlední řadě pokládání otázek ze strany vychovatele i jiných chlapců ve skupině.

Pro podporu manuálních dovedností a pochopení vzniku mediálního obsahu je vhodné do činností zařadit například tvorbu plakátů nebo jednoduché knížky. Další z mnoha inspirací je možno nalézt v metodických publikacích jako například Mediální výchova (Pospíšil, Závodná, 2009), nabízející učebnici, cvičebnici a cvičebnici s řešením nebo Mediální výchova: Tvořivé náměty pro výuku průřezových témat na 2. stupni ZŠ. (Říčařová, 2011), která obsahuje velké množství pracovních listů s různými okruhy zaměření. Podporu realizátorům MeV podávají české internetové portály nabízející metodiku, příklady dobré praxe i nejrůznější pracovní přípravy. Za zmínku stojí Metodický portál RVP (online), na kterém nalezneme zpracovaná

---

<sup>9</sup> Například vytvoření mediálního obsahu na libovolné téma čerpající z vlastních zájmů, zálib a vkusu



různá mediální témata. Užitečné informace z oblasti dalšího vzdělávání, kurzů a soubory podpůrných materiálů jsou k dispozici na serveru (Klíče pro život, online). Tipy do výuky a zahraniční inspiraci přináší Občanské sdružení abeceda (Čtenářská gramotnost a projektové vyučování, online). Tyto a mnohé další materiály, jejich seznam nalezneme například v publikaci od Norberta Vrabce (2014), poskytují nejen odbornou oporu, ale také názorné příklady aktivit spolu s propracovanými pracovními listy, které je možné během vlastní výchovně vzdělávací činnosti využít a obohatit tak dosavadní koncepci realizace mediální výchovy.

Závěrem je třeba říci, že nejednotnost přístupů v realizaci mediální výchovy na konkrétních výchovných ústavech je správná, jelikož formálně jednotný přístup nelze z důvodů odlišné klientely praktikovat. Výše zmíněné doporučení jsou tedy jen inspirací, kterou jednotlivé VÚ musí uchopit dle svých vlastních možností a s ohledem na konkrétní klientelu.

## Závěr

Závěrem bych ráda reflektovala obsah a naplnění cílů teoretické i empirické části této práce. Bakalářská práce si dávala za cíl zmapovat problematiku realizace mediální výchovy ve výchovných ústavech a realizovat průzkum, který by se odborně opíral o dosavadní teoretické poznatky čerpající z dílčích oblastí spojených zejména s tematikou výchovných ústavů, medializace prostředí, mediální gramotnosti a mediální výchovou. Využití odborných publikací s těmito tématy bylo nezbytné, jelikož problematika realizace mediální výchovy ve výchovných ústavech není probádaným tématem a průzkum tak mapoval zcela neznámou oblast stojící mimo dosavadní zájem odborné veřejnosti.

V teoretické části se, i přes nedostatek vhodné literatury, podařilo představit základní rámec informací, který svými závěry definoval soubor poznatků, které tvořily vstupní informace empirického šetření a zároveň teoretická východiska pro zkoumanou oblast. Teoretická část měla dále za cíl poukázat na důležitost realizace mediální výchovy, vyplývající z výzkumu dosavadního stavu mediální gramotnosti a také problematiky medializovaného prostředí a společnosti, a představit, kde se neústavní mládež s tímto typem výchovy setkává. Tímto již narážíme na úkoly empirické části, jejíž cílem bylo zjistit, zda-li a jakým způsobem přijde mládež v ústavní výchově, konkrétně tedy ve výchovných ústavech, do kontaktu s mediální výchovou a jaké jsou náležitosti její realizace. Pro průzkum mediální výchovy ve výchovných ústavech bylo nezbytné se také seznámit se specifiky daných výchovných ústavů, jeho klientelou, obecným přístupem k výchově, možnými médii, se kterými svěřenci přijdou do styku a také mediální gramotností svěřenců, jako determinantou pro následnou výchovně vzdělávací činnost. Jednotlivé výzkumné otázky se podařilo odpovědět díky rozhovorům s realizátory mediální výchovy ve třech výchovných ústavech. Z jejich odpovědí byly definovány závěry platné pro dané ústavy, přičemž se ukázalo, že prostředí výchovných ústavů, jejich zaměření a především klientela je rozhodujícím faktorem formujícím způsob výchovného působení, a tedy i způsobu realizace mediální výchovy. Zároveň však jejich srovnání a zjištěné odlišnosti pomohly definovat soubor poznatků, které v kombinaci s odbornou literaturou tvoří doporučení pro další výchovně vzdělávací práci s mládeží na poli realizace mediální výchovy ve výchovných ústavech.

Cíl bakalářské práce tedy považuji ve všech ohledech za naplněný a její přínos spatřuji zejména v obohacení současného stavu bádání, jelikož tato práce je první, která se realizací mediální výchovy ve výchovných ústavech zabývá. Další přínos spatřuji v možnosti inspirace, kterou je možno čerpat ať už z představených unikátních způsobů realizace MeV na jednotlivých výchovných ústavech, nebo v podobě formulovaných doporučení, vyplývajících ze studia odborné metodické literatury se zaměřením na problematické jevy, které respondenti při rozhovorech popisovali.

Ze zjištěných informací se nepodařilo definovat obecně platný rámec informací vypovídající o realizaci mediální výchovy napříč všemi výchovnými ústavami. Zobecnění zjištěných závěrů a jejich aplikace globálně na všechny ostatní výchovné ústavy není možná, jelikož se ukázalo, že mediální výchova je závislá právě na specifikách daného výchovného ústavu. S tím se však pojí možnosti dalších výzkumných bádání, které by přinesly informace o realizaci mediální výchovy na dalších, jiných, výchovných ústavech, popřípadě realizace zastřešujícího výzkumu všech výchovných ústavů, který by snad již dokázal nalézt společné prvky mediální výchovy pravdivé pro všechny výchovné ústavy, a tedy by přispěl formulací výchovně vzdělávacích doporučení aplikovatelných na všechny výchovné ústavy bez rozdílu.

## Seznam použité literatury

AISIS O. S. *Média tvořivě: Metodická příručka mediální výchovy*. Aisis o. s., 2008.

ANDREJSKOVÁ, Jana a TICHÝ, David. *Mediální výchova - nástroj rozvoje klíčových kompetencí: modulový výukový program: pracovní DVD*. Čáslav: Gymnázium a Střední odborná škola pedagogická, 2012. ISBN 978-80-260-3588-6.

BONIN, Moritz. Media and democracy. In KINASH, Julia, POPOV, Artem, ed. *Modern society in the 21st century: the youth view*. Ed. 1st. Prague: Youth Time International Movement, 2012. pp. 214-215. ISBN 978-80-260-3311-0.

BUERMANN, Uwe. *Jak (pře)žít s médii: příležitosti a hrozby informačního věku a nové úkoly pedagogiky : výzkumná práce Institutu pro pedagogiku a smyslovou a mediální ekologii (IPSUM)*. Hranice: Fabula, 2009. ISBN 978-80-86600-58-1.

ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon č. 109/2002 Sb.: Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů*. In: . ročník 2002, číslo 109. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>

ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon č. 333/2012 Sb.: Zákon, kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony*. In: . ročník 2012, číslo 333. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-333#cast1>

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Informační společnost v číslech 2016* [online]. 2016, s. 11 [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/documents/10180/44822349/061004-16\\_B.pdf/c2edcfbc-f41f-472c-9bd0-616dbd29a5aa?version=1.1](https://www.czso.cz/documents/10180/44822349/061004-16_B.pdf/c2edcfbc-f41f-472c-9bd0-616dbd29a5aa?version=1.1)

ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ: *Mediální výchova* [online]. [cit. 2017-01-23]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/kategorie/medialni-vychova>

DROZDOVSKY, Aleksandr. Social and new media: foreword. In KINASH, Julia, POPOV, Artem, ed. *Modern society in the 21st century: the youth view*. Ed. 1st. Prague: Youth Time International Movement, 2012. pp. 205-206. ISBN 978-80-260-3311-0.

DRYAEVA, Ella. Fed up of TMI. In KINASH, Julia, POPOV, Artem, ed. *Modern society in the 21st century: the youth view*. Ed. 1st. Prague: Youth Time International Movement, 2012. pp. 218-220. ISBN 978-80-260-3311-0.

GUREVITCH, Michael, CURRAN, James. *Mass media and society*. 4th ed. New York: Distributed in the U.S.A by Oxford University Press, 2005. ISBN 0340884991.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd.1. Praha: Portál, 2005. ISBN:80-7367-040-2.

Interní dokumenty výchovného ústavu (pro zachování anonymity k nahlédnutí u autora práce)

JANSKÝ, Pavel. *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-534-9.

JIRÁK, Jan a WOLÁK, Radim, ed. *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. Praha: Radioservis, 2007. ISBN 978-80-86212-58-6.

KLÍČE PRO ŽIVOT: *Rozvoj klíčových kompetencí v zájmovém a neformálním vzdělávání, mediální výchova a medializace. Klíče pro život* [online]. [cit. 2017-01-23]. Dostupné z: <http://znv.nidv.cz/projekty/realizace-projektu/klice-pro-zivot/medialni-vychova-a-medializace>

KRAUS, Blahoslav. *Životní styl současné české rodiny*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-544-8.

MAŠKOVÁ, Anna. *Mediální gramotnost a nová média v kontextu informačního vzdělávání: in KOVÁŘOVÁ, Pavla. Trendy v informačním vzdělávání*. Zlín: VeRBuM, 2012. str. 61-70. ISBN 978-80-87500-18-7.

MCQUAIL, Denis. *Úvod do teorie masové komunikace*. 4., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-574-5.

METODICKÝ PORTÁL: INSPIRACE A ZKUŠENOSTI UČITELŮ. *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 2017-01-23]. Dostupné z: [http://dum.rvp.cz/vyhledavani/prochazet.html?rvp=ZP&svp=-&svp\\_ch=off](http://dum.rvp.cz/vyhledavani/prochazet.html?rvp=ZP&svp=-&svp_ch=off)

MIČIENKA, Marek a JIRÁK, Jan. *Rozumět médiím: základy mediální výchovy pro učitele*. Praha: Partners Czech, 2006. ISBN 80-239-6762-2.

MIČIENKA, Marek a JIRÁK, Jan. *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-315-4.

MKN 10- *Duševní poruchy a poruchy chování: popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka: mezinárodní klasifikace nemocí - 10. revize*. 3. vyd. Praha: Psychiatrické centrum, 2006. ISBN 80-85121-11-5.

PASTOROVÁ, Markéta a JIRÁK, Jan. *K integraci mediální výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4624-0.

PAVLÍČIKOVÁ, Helena, ŠEBEŠ, Marek a ŠIMŮNEK, Michal, ed. *Mediální pedagogika: média a komunikace v teorii a učitelské praxi*. V Českých Budějovicích: Jihočeská univerzita, 2009. ISBN 978-80-7394-190-1.

POSPÍŠIL, Jan a ZÁVODNÁ, Lucie Sára. *Mediální výchova*. Kralice na Hané: Computer Media, 2009. ISBN 9788074020223.

RRTV a CEMES I. *Stav mediální gramotnosti v ČR: Výzkum úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva nad 15 let* [online]. 2011, 74 s. [cit. 2016-11-25]. Dostupné z: <http://www.rrtv.cz/cz/static/prehledy/medialni-gramotnost/vysledky-studie-15-plus.pdf>

RRTV a CEMES II. *Stav mediální gramotnosti v ČR: Fáze II., Výzkum úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva do 15 let* [online]. 2011, s. [cit. 2017-01-19]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1387881156.pdf>

ŘÍČAŘOVÁ, Andrea. *Mediální výchova: Tvořivé náměty pro výuku průřezových tématna 2. stupni ZŠ*. RAABE, 2011. ISBN 978-80-87553-19-0.

SLOBODA, Zdeněk. *Mediální výchova v rodině: postoje, nástroje, výzvy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-4496-3.

STAŠOVÁ, Leona, SLANINOVÁ, Gabriela a JUNOVÁ, Iva. *Nová generace: vybrané aspekty socializace a výchovy současných dětí a mládeže v kontextu medializované společnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-567-7.

ŠEĐOVÁ, Klára. *Děti a rodiče před televizí: rodinná socializace dětského televizního diváctví*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-149-2.

ŠKOLA PRO 21. STOLETÍ. *Akční plán pro realizaci "Koncepce rozvoje informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání pro období 2009-2013* [online]. 2009, s. 37 [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/rozvoj-ict/akcni\\_plan\\_skola\\_21.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/rozvoj-ict/akcni_plan_skola_21.pdf)

VERNER, Pavel a BEZCHLEBOVÁ, Mária. *Mediální výchova: průřezové téma*. Úvaly: Albra, 2007. ISBN 978-80-7361-042-5.

VRABEC, Norbert. *Strategie rozvoja mediálnej gramotnosti v európskych krajinách*. Trnava, 2014. ISBN 987-80-8105-634-5.

## Seznam souvisejících pramenů

BÍNA, Daniel a KOLEKTIV. *Výchova k mediální gramotnosti*. V Českých Budějovicích: Jihočeská univerzita, 2005. ISBN 9788070408445.

BUCKINGHAM, David. *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press, 2003. ISBN 0-7456-2829-X.

DOBEŠOVÁ, Iveta. *Mediální výchova na základních školách jako prevence*. Dostupné také z: [https://theses.cz/id/ub2tev/bakalarska\\_prace\\_Dobesova\\_Iveta.pdf](https://theses.cz/id/ub2tev/bakalarska_prace_Dobesova_Iveta.pdf). 2014. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci.

HRONOVÁ, Barbora. *Mediální výchova na gymnáziích - cíle a skutečnost*. Dostupné také z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/8001016865/?lang=cs>. 2008. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze.

JIRÁK, Jan a PAVLIČÍKOVÁ, Helena. *Média pod lupou: (mediální výchova jako téma celoživotního vzdělávání)*. Praha: Powerprint, 2013. ISBN 978-80-87415-70-2.

KELLNER, Douglas. *New Media and New Literacies: Reconstructing Education for the New Millennium*. In: LIVINGSTONE, Sonia M, LIEVROUW, Leah A. *Handbook of new media: social shaping and consequences of ICTs*. Thousand Oaks [Calif.]: SAGE, 2002. pp. 90-102. ISBN 0761965106.

LIVINGSTONE, Sonia, LIEVROUW, Leah A. *Handbook of new media: social shaping and consequences of ICTs*. Thousand Oaks [Calif.]: SAGE, 2002. ISBN 0761965106.

PITNEROVÁ, Veronika. *Výchova pro život s médii jako součást formálního vzdělávání*. Dostupné také z: [http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/8062/pitnerov%C3%A1\\_2009\\_dp.pdf?sequence=1](http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/8062/pitnerov%C3%A1_2009_dp.pdf?sequence=1). 2009. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

ŘEZÁČOVÁ, Lucie. *Výzkum mediální výchovy v rodině v kontextu genderové dynamiky*. 2008. Závěrečná zpráva. Univerzita Karlova. Dostupné také z: <http://iss.fsv.cuni.cz/ISS-57-version1-Rezacova.pdf>

SALYKOVÁ, Radka. *Výchova k mediální gramotnosti: vybrané problémy vzhledem k proměnám mediálního prostředí.* Dostupné také z: [https://is.muni.cz/th/61273/fss\\_m/Salykova61273\\_mgr\\_prace\\_jaro2007.pdf](https://is.muni.cz/th/61273/fss_m/Salykova61273_mgr_prace_jaro2007.pdf). 2007. Diplomová práce. Masarykova univerzita.

SEDLÁČEK, Pavel. *Mediální výchova na středních školách v České republice.* Dostupné také z: [http://is.muni.cz/do/fss/SOCIOLOGIE/57823/26143701/26503523/MEDIALNI\\_VYCHOVA\\_NA\\_STREDNICH\\_SKOLACH\\_V\\_CESKE\\_REPUBLICI.pdf](http://is.muni.cz/do/fss/SOCIOLOGIE/57823/26143701/26503523/MEDIALNI_VYCHOVA_NA_STREDNICH_SKOLACH_V_CESKE_REPUBLICI.pdf)

ŠIMKOVÁ, Lenka. *Mediální gramotnost- kompetence pro 21. století, mediální výchova v ČR.* Dostupné také z: <https://theses.cz/id/aprgxf>. 2006. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně.

TOŠNEROVÁ, Blažena. *Mediální výchova seniorů.* Dostupné také z: [http://is.muni.cz/th/342875/fss\\_m/](http://is.muni.cz/th/342875/fss_m/). 2012. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci.

## **Příloha 1**

### **Rozhovor s vedoucím vychovatelem z výchovného ústavu A:**

**Já jsem se chtěla zeptat, jestli je zde nějak realizovaná mediální výchova. Pan ředitel mi řekl, že v plánech práce nic takového uvedeného nemáte.**

Musíme vycházet z jedné důležité věci. Tohle není normální výchovně vzdělávací zařízení nebo škola, to je výchovný ústav, kde umístění chlapci mají trochu jiné parametry než děti z jiných škol. Nechci použít nějaký jiný výraz. Často se stává že, protože máme umístěné výhradně kluky, že přicházejí v šestnácti až sedmnácti letech a mnozí z nich neumí číst hodiny, nepoznají to. Spouště věcem vůbec nerozumí, čili ta jejich řečněme sociální gramotnost je někde úplně jinde, oni se bezvadně orientují v tom venkovním prostoru, s tím strčí do kapsy spoustu svých vrstevníků, oni vědí kde co je, kde jak se mají pohybovat, kam zajet, kde co zařadit, mnozí jsou tu pro samozřejmě krádeže, takže kde se dá nejlépe cokoli uzmut a podobně. Ale řada tady těchto věcí je mimo jejich zorné pole. Oni je prostě k životu nepotřebují a z domu k tomu nejsou vedeni. S počítači samozřejmě jsou ve styku prakticky denně, ale nejlukrativnější a nejzajímavější věc je pro ně Facebook. A protože ti kluci navíc nejenomže jsou z trošičku odlišného sociálního prostředí, čili mají jinak nastavené parametry, tak navíc jsou ještě i v pubertě, jako většina ostatní mládeže, čili jejich zájmy přes ty média směřují tímto směrem. Všechny. Zájem o zpravodajství jakéhokoli druhu, výchovně vzdělávací pořady, nebo podobné věci, jsou nulové. Dokonce i o sportovní přenosy, které do toho tak úplně nepatří, jsou téměř nulové. Takže oni si nepřinášejí nic z toho a tady na nás je možná abychom jim zprostředkovali řadu informací, které oni by mohli potřebovat, anebo můžou potřebovat, pro svůj život, které nenabudou třeba jiným způsobem než přes ty média. My jsme do výchovně vzdělávacích plánů, které se dělají a do denních programů, které jsou vlastně stanovené na každý den v týdnu, vsouvali zpravodajské pořady, to jsme dělali, jenomže udržet jejich pozornost, nebo vůbec je přimět k tomu, aby prostě to sledovali a měli o to dění zájem je zase prakticky nulový. A dobře víme, že nařadit se dá ledasco a ten člověk z různých důvodů teda si to odtrpí, ale je hluchý, neslyší. Takže tady tyhle věci co se týká toho dění jsou v zájmu jejich v tom zaměřovači na nule.

**Jak jste říkal, že oni z rodiny si to nedonesou, jinde s tím do styku nepřijdou, tím pádem je jakoby na vás jim dát nějakou...**

Oni nechápu, že by to mohli potřebovat k životu. Oni prostě tomu nerozumí.



**Říkal jste, že v nějakém tom jejich hledáčku je hlavně ten Facebook, možná asi to sledování televize, mají nějaké opatření, jestli jim dáváte, nebo jestli mají třeba nějakou stanovenou dobu, jak dlouho se mohou dívat, na co se mohou dívat a tak.**

To ano. To samozřejmě ano. Kdyby to bylo jenom na chlapcích, tak by u toho počítače, jako veškerá dnešní mládež, trávila 24 hodin denně i ve spánku s rukama na klávesnici. To je jako rakovina dnešní doby, takže oni skutečně jsou v tom nějakým způsobem limitováni.

**Smím se zeptat jak konkrétně?**

Na počítače se dostanou, až mají splněné určité svoje povinnosti, které mají, které máme my všichni, řekněme, až se naplní jiné plánované akce, které jsou pro ně připravené, které se s nimi třeba i konzultují, takže 3 hodiny na ten počítač by mohly být. Ale to ne vždy, protože těch počítačů není co chlapec to počítač, těch počítačů je omezené množství, když je plný stav tak oni se vystřídají po skupinách. To znamená, že se to dá potom podělit dvěma, což je normální stav, takže do těch dvou hodin na tom můžou trávit. Ale znovu říkám, je to většinou Facebook a to oni hlavně si ukazují co kde kdo má nějakou slečnu, kde jak já nevím co a potom, což hodně neradi vidíme a snažíme se tomu bránit, se dostávají na různé počítačové hry, ale ne takové ty poznávací, které by prostě pracovaly s tím mozkiem, ale takové ty nejjednodušší jako jsou ty karty a tomu podobné a takže tomu moc naklonění nejsme.

**Říkal jste, že se jim snažíte předat něco, co by mohli v budoucnu potřebovat, zaměřujete se tedy na nějaký konkrétní jev v mediální výchově, nebo spíše obecně?**

Doporučujeme. Je to ve formě doporučení, protože ty nařízení, jak jsem již říkal předtím, moc nefungují, ale vedeme chlapce k tomu, protože oni přicházejí s nejrůznějšími věcmi, co potřebují, od toho někam jet, někam se dostat, něco si koupit, nějaké data zjistit, takže když už jsou tak nastaveni na tu výpočetní techniku, tak je vedeme k tomu, protože ten internet má i ty pozitivní stránky, ať si spoustu těch věcí mohou dohledat. Nejen to spojení, ale i informace jiného druhu, přicházejí a potřebují, nejraději by to dostali dvěma větami, aby do toho nemuseli investovat nějakou svoji energii, takže když už ty počítače jsou, tak ta pozitivnější stránka je, že je tím nutíme, aby si ty věci vyhledali. Dostanou se tam přes různé adresy, přes širší celky a tak dále a tak dále, takže oni se můžou seznamovat se spoustou dalších věcí a že to není jen to banální sezení u toho Facebooku.

**Takže když jsou na počítačích, tak je u nich nějaký vychovatel, který to koriguje, který jim třeba poradí?**

Ano, vždycky. Oni nemohou samostatně. Teď už, a je to ve všech školských zařízeních, jsou nataženy do těch sítí programy, které blokují pornostránky. Protože říkám to narovinu, to jsou šestnáct sedmnáct roků kluci, to stačilo vyjít za dveře obrátit se zpátky a všechny obrazovky byly jiné než předtím. Takže tohle je zablokované takovéto věci a je to rozumné, ale ta přítomnost toho vychovatele je tam, to je přímo v popisu práce. Ten člověk to nemůže opustit, nemůže se vzdálit, nemůže říct „Já přijdu za půl hodiny, dělejte si tu něco...“ Takže tam je i počítač, který je pro toho vychovatele ať zároveň může dělat svoje pracovní věci a přitom vidí všechny ostatní. Takže on je po celou dobu k dispozici. Cokoli potřebují, tak jenom otočením na té židli s nimi mluví, takže to ano.

**Je třeba někdy zájem se vyloženě něco naučit, například s nějakým programem nebo tak?**

Práce s programem nebo s programy je především záležitost školy, takže ve škole, protože tam mají počítačovou učebnu a i tu informatiku nějak přímo v osnovách v nějaké podobě, takže tam ano, ale samozřejmě i u nás, protože ne všichni jsme stejně počítačově gramotní a ne všichni dovedeme všechno pořádně vysvětlit, ale řekněme, že oni určité programy nebo nějaké věci v tom, co chtějí, vůbec nepotřebují a nebudou se je ani učit. Oni jdou tím účelovým, oni se učí to, co cítí, že můžou potřebovat nebo že chtějí, ale učit je, aby se naučili tabulky v excelu, když on je zedník a prostě nic, tak to je zbytečné.

**Takže nějaká metodika, nebo plán práce jak konkrétně konkrétní věci s nimi dělat není.**

Jako dlouhodobá ne, to si dělají vychovatelé na svých patrech u svých skupin, protože každá ta skupina je jiná věkovým složením, obory, ve kterých se učí i tím mentálním nastavením podle toho jak se vám to sesumíruje dohromady, s některými chlapci se pracuje jednodušším způsobem, u některých je to mnohem složitější, protože jsou na různém mentálním stupni a tak dále.

**Takže osoba zodpovědná za mediální výchovu je ten konkrétní vychovatel s tou svou konkrétní skupinou.**

Ano. Nicméně to jsme se bavili o počítačích. Osvědčilo se nám, a teď budu hodně mluvit za sebe, protože jsem si to přinesl ze svých minulých působišť, prací i s jinou mládeží nejen ve výchovných ústavech ale i s dospělými, jsou diskuze na volné téma. Pokud není člověk školou povinný, kde má osnovou předepsané přesně věci, co musí absolvovat, tak má k tomu nějakou

motivaci, že dosáhne nějakého stupně vzdělání a já nevím co všechno. Ale to kluci hodně oceňují, protože my se pravidelně setkáváme, pravidelně nepravidelně, zase se neurčuje „Tak teď ve tři hodiny.“ K tomu musí dozrát jakási sociální atmosféra. Kdy se sejdeme na nějakém pokoji, nebo někde, a proběhne neformální diskuze na volné téma, to znamená, kdy ti kluci sami přijdou s něčím, a začne se řešit nějaká holka a skončí se u migrace. To je jeden, podle mě, z neefektivnějších způsobů jak nenásilně ty lidi vtáhnout do diskuze a přes jedno téma, které se vrství na druhé se dostat úplně někde jinde.

**Takže dá se říci, že nějakými nezáměrnými prostředky, které se tak vyskytnou...**

Ano, pubescenti obzvláště, ale platí to i obecně mezi lidmi, že to co musí, co mají nařádkované, „Tak teď ve tři hodiny se budeme bavit o povodních na Slovensku.“ Tak to je katastrofa.

**Jak se vy, jako vychovatel, stavíte k tomu, že mediální výchova se děje u neústavní mládeže třeba v rodinách, tak ve volném čase, ve školách je to v programech práce, a tady vlastně žádná předepsaná mediální výchova není, jak jste říkal. Myslíte si, že by bylo dobré ji tady nějak dosadit, nebo je to správně tak jak to probíhá?**

Celá tahle doba je hodně moderní a někam se směřuje a bez médií a bez tady těchto zařízení už si to dneska nedovedeme ani představit a nebude to jinak. Ale bohužel média mají dvojí roli. Můžou mít tu pozitivní, i tu výchovně vzdělávací a informační, ale i můžou mít tu opačnou, kterou hodně mají. Půjdeme od reklam, půjdeme přes fabulaci nejrůznějších informací, které jsou, od nepravd a tak dále a tak dále. Orientace tady v tomto prostoru je pro lidi, kteří v tomto okruhu jsou řekněme profesionálně zdatní, často obtížná, natož u tady této skupiny lidí. Takže přístup k médiím a vlastně i k té mediální výchově nemůže být bezbřehý a s otevřenou náručí, protože ty média jak mohou pomáhat, tak mohou i hodně ubližovat, což se děje. Takže je otázka, do jaké míry a v jaké míře to aplikovat právě pro tuto skupinu mládeže. Čeho je ušetřit a k čemu je přitáhnout tak, aby byli schopni sami rozlišovat, a to je ten největší problém, který možná mezi lidmi je. Od té bezbřehé konzumace těch informací všeho druhu až k tomu, že dojdou ke stanovenému výběru, co chci, co nechci, koho chci a koho nechci.

**A to se snažíte u nich regulovat?**

To se snažíme regulovat, ale zase je to dnes z pozice našich zkušeností profesionálních i věkových, co si myslíme, že ne, protože to je do značné míry hodně individuální. Ale víme, co by asi neměli a k čemu by se měli dostat a na základě toho se prostě nějakým způsobem

upravuje ta komunikace s těmi chlapci, v těch neformálních diskuzích nebo když jsou třeba na těch počítačích a tak dále.

**Myslíte si, že jak jste říkal, že záleží také na tom, jak je vychovatel mediálně zdatný a jak s tím umí pracovat...**

Ano, určitě. Zaměstnání, nebo to, že něco vystudujeme, tak jsme specialisti v nějakém jednom oboru. Ale obecně pro práci sociální s lidmi platí, že ti lidi by měli mít poměrně hodně široký kulturní rozhled. A to není pravidlem pro nikoho.

**Myslíte si, že kdyby byl tady nějaký vyloženě odborník na mediální výchovu, že by to prospělo?**

Otázka je, jestli je to nutné.

**A myslíte, že je?**

Já myslím, že tady ne. Až tak moc.

(následoval krátký rozhovor o tom, kde všude se neústavní děti setkávají s mediální výchovou, jak to probíhá na školách a v rodinách.)

To vše by mělo být součástí výchovně vzdělávacího procesu v rámci školy, ale do značné míry tu rodinu jim z větší části, nebo úplně nahrazujeme my. Tak řekněme, a teď je to jen taková teoretická úvaha, že tady by to mělo fungovat lépe, než v rodinách, z kterých ty děti přišly.

**Myslíte si, že jak jste říkal, že asi není potřeba žádný speciální pracovník...**

To si myslím, že ne.

**Tak nějaký plán práce, kde by to bylo definováno, jak konkrétně, s jakými cíli, jakou metodou...**

To by se muselo zakomponovat, jako samostatně určitě ne. Kdyby to bylo zakomponováno do něčeho jiného, tak věřím, že ano, ale v rodinách není taky žádný mediální odborník, teda pokud to není tchýně, to už většinou tak bývá, anebo já nevím kdo, takže záleží na tom kulturním prostředí, v kterém to dítě vyrůstá, takže tady už z podstaty toho zařízení se to prostředí vytváří. V rodinách to tak nebývá. Mnohdy to tak nebývá. Ty rodiny z venku fungují jakž takž, protože oni jsou finančně zajištěni, ale to neznamená, že tady ta stránka je nějakým způsobem v těch rodinách podchycena. Ona není. Takže tady by to mělo být teoreticky, pokud to vezmeme, že

to je tou formou neplánovanou a to tou formou těch lidí, kteří mají ty široké znalosti, zkušenosti i vzdělání, plošně v lepším stavu, než je v mnohých rodinách.

**Když si to každý vychovatel dělá podle sebe, jak uzná za vhodné (Ano), jak vyplyne ze situace, může se stát, že každý má třeba jiné požadavky na ty kluky (Může, může) nebo jiné zásady, že u někoho se můžou dívat na televizi, zase příklad, tři hodiny u jiného dvě hodiny...**

To ne, to ne to ne. To není ta náplň toho, to je organizace časová a ta je daná. Ta je daná pevně, tak jako, že je ranní hygiena, večerní hygiena, to je pro všechny stejné, tady není co vymýšlet. To nejde, to je pro nás standardní věc pro všechny stejně.

**Taková teoretická otázka, záleží na vašem názoru, myslíte si, že to co děláte, má smysl, že se to u těch kluků nějak projevuje. Ty výsledky, jestli jdou vidět.**

Takhle. Spousta výsledků není vidět hned. Některé jsou za čas. Ta investice do lidí má vždycky svůj význam, i kdyby to procento, kterým to opravdu něco přinese, bylo malé, furt je to lepší výsledek, než žádný. Takže ta investice do těch lidí má svůj význam. Tady je jedna velká věc, která není příliš dobrá, protože drtivá většina těch chlapců se od nás vrací zase do toho sociálního prostředí, z kterého vzešla a které je sem poslalo defacto. A je velký otazník nad tím, kolik toho moc si odnesou, aby se byli ochotni a schopni tady těch věcí zbavit. A to je složité pro lidi, kteří se pohybují v té většinové normální společnosti, natož pro naše chlapce.

**Jak jste na začátku říkal, že mají úplně jiné priority (mají) přicházejí z úplně jiného prostředí, s jinou výbavou (ano), než jiní lidé...**

Pro ně jsou normální věci, které pro nás normální nejsou. Když si vás takový chlapec prohlédne a během deseti vteřin vám řekne, kde máte peněženku, kolik stojí vaše hodinky, které máte na ruce a že ty klíče od auta byste neměl mít tak volně položené, tak víte, jakým způsobem přemýšlí, když tady přijde. A za to si nevšimne, že má nachystanou svačinu, pokud nemá hlad. To je pro něj nedůležité, pro něj jsou důležité úplně jiné věci.

**A co se týče práce s médií, v té mediální výchově jako takové, bavíme se o mediální gramotnosti.**

Jo, tady je, když se jich zeptáte a položíte jim tento termín, tak vůbec nebudou vědět, co to jsou média, co to je gramotnost. Já jim nechci ubližovat, zase to neví i řada dětí, které jsou mimo to zařízení, i dospělých. Ale já vidím opravdu největší problém obecně s tím, jak jsem říkal, žijeme v digitálním věku, prostě ty informace jsou strašně důležité všeho druhu a potřebné. Ale asi

nejdůležitější je, že těm informacím se nevyhneme a budeme s nimi pracovat celý život, tak abychom se tím vším dovedli řídit, aby nás nezahltily.

(proběhla debata o otravnosti a zahlcenosti reklam)

**Všiml jste si třeba, jestli to vadí i těm klukům?** (Otázka směřovaná na reklamy)

Vadí. Oni to takto nespecifikují, ale vadí. Oni také odcházejí. Pokud tam teda zrovna není nějaká pěkná baba, která jim tam něco ukazuje, tak to se se zájmem dívají, jinak oni to berou jako pauzu.

**Takže i oni cítí nějakou potřebu nedívat se na všechno, vybírat si?**

No, vybírat si, jim to nic neříká.

**Jak je to s rozlišením fikce a skutečnosti? Je to posunuté oproti jiným?**

To nevím jak moc je to posunuté, ale obecně lidé rádi věří tomu, čemu chtějí věřit. To je problém skutečně. To rozlišení mezi skutečností a fikcí je problém pro řadu lidí a pro ně obzvlášť.

**Bavili jsme se o těch počítačích, televizi, přijdou do styku i s nějakými jinými médii?**

Tak mají rádio přijímače, ale z těch se line většinou hudba, do kina tady nechodí, protože ne že by nemohli, ale nemají o to zájem, o dalších médiích nevím, teda ten internet a počítače pohltily všechno.

**A třeba noviny, časopisy, knížky?**

My tady máme knihovnu, takovou ne moc velkou, ale je tam výběr knížek od beletrie přes naučné a tak dále, oni vědí, že můžou, oni si to prohlédnou co tam je, ale to je tak jeden chlapec za dva roky, který si sem tam půjčí nějakou knížku.

**A měli by i tam nějak regulované, kdy si můžou číst?**

Ne, to můžou kdykoli. Když mají teda volný čas. Samozřejmě když jsou ve škole, nebo když my máme připravený nějaký program, to ne. Mají své osobní volno a v tomto volnu si v uvozovkách mohou dělat, co chtějí. Ale nechtou, to vám říkám na rovinu. Jako smutní psi se dívají na dveře od počítačové učebny. Oni si selektivně z tady toho mediálního světa vybírají to, co je jim příjemné a to co nějakým způsobem pokládají pro ně za důležité. To, jak oni neumí s řadou programů a věcí pracovat, tak oni když potřebují simku do mobilu, tak oni tak dlouho sedí, až se to naučí, až si jsou schopni si ji objednat. Ale to je ta motivace, která je k tomu tlačí,

protože tu simku chtějí a s tím jim nikdo nepomůže, protože s tím jsou většinou problémy, ale oni to dokáží, oni se tam dostanou, přes, je to vede, kde si to mají vyhledat a teď tu adresu a tak všechno, ale tady je ta motivace. Obecně víme, že to co chceme a jdeme za tím, tak to nám jde mnohem lépe, než věci, které musíme udělat. Takže když na to přijde, tak oni dokáží, ale zase je to musí nějakým způsobem oslovit. Ale pokud je to neoslovuje, tak je to špatné.

### **A co mobilní telefony? Mají k nim chlapi přístup?**

No, samozřejmě mobilní telefony mají, ale omezeně. Po večerce je musí odevzdávat vychovateli, dostanou je ráno po budíčku, ale před odchodem do školy je opět odevzdávají, oni by jinak na nich byli pořád a nic jiného by nedělali. Po příchodu ze školy je zase na volný čas dostanou.

### **Kdybyste měl shrnout, jak se tady mediální výchova děje, máte nějaké viditelné klady, nebo nedostatky, nebo třeba do budoucna nějaké výhledy, jak by se to mohlo změnit?**

Tak říkám, tak jak jsme o tom mluvili, my tady v nějaké podobě saturujeme rodinu, tu výchovu, mimo tu školskou vzdělávací oblast. Do značné míry ta kvalita tady těchto věcí se odvíjí od kvality lidí, kteří ji dělají, od zkušeností, toho širokého rozhledu, který mají a na kolik ty kluky dokáží zaujmout a k té věci je přitáhnout. A nejsme vyrobeni jako roboti, každý z nás je jiný i každý z nás má k tomu jiný přístup trochu jiné vlohy a tak dále, takže takhle se to prostě pojmout nedá, že by všichni dělali 100% všechno stejně. Ale nicméně si myslím, že ta informovanost nebo ta snaha o to je vést nějakým takovým pozitivnějším, neříkám, že správným směrem, je v oblasti těch informací a jejich získávání tady určitě je mezi těmi lidmi. Nevím, jestli, budu se k tomu vracet, by se to mělo dělat jako předmět, nebo jestli by se to mělo úplně z toho vytáhnout ven. To nejsem si jistý, jestli by to naplnilo svoje očekávání.

### **Rozhovor s vedoucím učitelem ze školy přidružené k výchovnému ústavu A:**

**Dozvěděla jsem se, že více se mediální výchovou zabýváte v konkrétních předmětech na škole, že to je zakomponované do různých učebních plánů, tak by mě zajímalo, jak probíhá realizace, v jakých předmětech, jakými prostředky, s jakými cíli a podobně.**

Tak v podstatě to máte takhle, tady máme učební obory, tříleté, jeden dvouletý, v podstatě všichni tito studenti mají informatiku v osnovách a v rámci osnov se ta komunikace nebo ta mediální výchova řeší. Nejvíce se řeší teda v těch počítačích, získávají informace přes internet a potom samozřejmě komunikačními prostředky v rámci občanské nauky. Možná by k tomu ještě více řekla kolegyně, která učí český jazyk, kde mají ještě takzvanou estetickou výchovu

a to není nic jiného než literatura. Tudíž tam opět dochází k určité komunikaci a k určitým znalostem se projevit a porozumět čtenému textu a podobně. Protože ti chlapci, obecně mládež, málo mluví. Těžko dokáží vyjádřit cokoli, protože dneska je to všechno pomocí těch počítačů, co si budeme povídat, těch sociálních sítí, kde často se vy vzkazy řeší nespisovně a když jdou potom ti chlapci, nebo mládež obecně, řešit nějaké věci osobně, rázem se mají osobně vyjádřit a to je problém.

### **Takže řešíte nějaké konkrétní jevy, jako právě to vyjadřování?**

Tak jsou různá cvičení, kdy stačí třeba jen v rámci třeba slohových cvičení, kde dostanou konkrétní úkol, teďka budou například zážitky z prázdnin a mají jen chronologicky napsat, o čem by povídali a to cvičení probíhá v tom, že mají učitelé, který tam je, jako by byl neznalec toho prostředí, vysvětlit to co dělali, kdy dělali, co prožili, s kým tam byli a tak dále. Takže takovéto záležitosti zážitkové, spíše je tam ta ochota mluvit, nebo někdy není, je fakt, že někteří chlapci chodí číst, půjčují si četbu, takže ta slovní zásoba je větší, u nich je to lepší.

### **Takže tohle bylo v českém jazyce?**

Přesně tak.

### **A v té informatice učí se třeba pracovat s nějakými programy?**

Tam samozřejmě mají v rámci osnov ve wordu excelu různá cvičení, která začínají v podstatě od jednoduchých dokumentů, například jak se píše dopis, jak se píše třeba žádost, nebo něco, jak má vypadat nějaké oznámení, pak se tam učí už samozřejmě trochu složitější tabulky, nějaké věci a tak dále. Řekl bych takhle. Základní věci v tom wordu a v tom excelu, nic do hloubky moc ne, aby byli schopni se v tom orientovat a byli schopni upravit text, byli schopni z internetu něco zkopírovat do toho wordu, nějak si to upravit.

### **A v té občanské nauce?**

V občanské nauce tak tam jsou různé, jak se říká statě, jako je občan a právo, občan a stát a tam vzhledem k tomu, že jsou tam různé věci, se učí věci týkající se běžného života. Reakci, různé žádosti, jak řešit situaci třeba na úřadě práce, jak si vyřídit třeba půjčku, co to je půjčka, takové běžné věci ze života. Na to jsou chlapci připravováni.

**A co se týče těch plánů práce buď pro tyto předměty, nebo tak nějak obecně pro tu školu, je tam nějak přesně definováno, čeho se má dosáhnout v rámci té mediální výchovy, jakými prostředky a podobně?**



Ano, jsou tam různé kompetence. Většinou ty prostředky, které učitelé mají, jsou většinou otázkou výkladu. Audiovizuální pomůcky sice ano, ale spíš nám k tomu složí spíše ta počítačová technika, kdy přímo konkrétně na tom monitoru to vidí, můžeme to do jisté míry upravit, ta učebna je udělaná tak, že jsou i ty úkoly klukům přímo promítány přes dataprojektor na stěnu, takže on když neví, tak se může podívat, jak by to mělo vypadat, tak nějakým způsobem se to řeší.

**A ti učitelé, kteří se právě částečně zaobírají tou mediální výchovou, mají nějakou speciální přípravu?**

Jsou to specialisti, kteří mají vystudovanou speciální pedagogiku, více jak pěti letou praxi, speciálně nejsou na to školeni, spíše jsou to lidé, kteří vycházejí znalostmi z těch problematik těch kluků.

**Myslíte si, že je to dostatečné, i třeba vzdělání pedagogů, jestli by třeba kdyby měli vyšší vzdělání, nebo jinací vzdělání, že by to třeba v rámci mediální výchovy bylo lepší?**

No, já si to myslím takhle, kdyby to vzdělání bylo vyšší, samozřejmě učitel se vzdělává stále, ale i kdybychom těch vzdělání měli plno a měli jsme tady kohokoli s nejvyšším dostupným vzděláním, tak je fakt, že to uplatnění v rámci tady toho, co se týká těch chlapců s rozsahem toho postižení, i individuálním přístupem se dál nedostaneme, protože jejich mentální rozvoj je natolik zaostalý, že se nedostaneme moc do hloubky.

**Jak byste shrnul mediální gramotnost žáků?**

Tak je to teďka hodně s rozvojem té techniky a těch počítačů tabletů a všeho možného, chytrých telefonů, tak ten život je do toho vtáhne. V případě, že je ten život do toho nevtáhne, že to kolem sebe neviděli, tak si myslím, že je to velmi složité pro ně, protože oni sami si myslím, že jim ten počítač sice pomůže v tom, že ta klávesnice jim do jisté míry usnadní ten písemný projev, ale při písemném projevu je to samozřejmě horší, protože tam se ty jednotlivé postižení více projeví.

**Pan vychovatel mi říkal, že do školy konkrétně telefony mít nemůžou, že je odevzdávají ráno.**

No odevzdávají ráno, ale může se stát, že jej někdo propašuje, ale my to spíš řešíme tak, že ten telefon ve výuce mít nesmí. Nesmí to rušit ve výuce, je to ve školním řádu, takže v případě, že se chlapec neukázní, využívá ten telefon, tak se mu buďto vypne, nebo je prostě zabaven

a dostane ho až po hodině. O přestávce samozřejmě co si dělá, to je druhá věc, ale v hodině jej mít nesmí.

**Jak jste říkal, že v různých těch předmětech jsou ty otázky mediální výchovy nějak zakomponované, tak z čeho vycházíte. Chápu, že máte nějaký svůj školní vzdělávací program a z čeho při té přípravě vycházíte, jelikož tady nemáte odborníky na mediální výchovu, zároveň to tam máte nějak aplikované.**

Tak ty školní vzdělávací programy jsou aplikované tak, že jsou tam různé návody. Jisté návody na to, jako jakých kompetencí má ten žák dosáhnout. Jestli má třeba v občanské nauce má tam nějaký celek a má tam dosáhnout toho, aby byl schopen reagovat na otázky.

**Zajímalo by mě, jak se podle Vašeho názoru, chlupci staví k nějakým těm opatřením, jestli už přímé, co jsou, nebo nějaké zákazy, doporučení a to co je vlastně učíte, jestli vnímají tu potřebnost, nebo jestli se sami třeba i někdy chodí ptát, že něco potřebují.**

Takhle, je to individuální, je to případ od případu, protože každý, zvlášť takhle bych to řekl. Je to rozdílné z hlediska prvního až třetího ročníku. S přibývajícím věkem se vyvíjejí s tím, že ta potřebnost těch znalostí, že se budou v budoucnu o sebe muset starat, je donutí k tomu, že kladou tyhle otázky. Že mají ty otázky, že přijdou a chtějí se zeptat.